Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 260

Numéro EDUQ : 8270807

Beaudry, Marcel.

L'intégration, un modèle / par Marcel Beaudry, Gisèle Emond, Edouard Pilon. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation : Université de Montréal, Section d'orthopédagogie, 1982.
88 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: L'intégration, quelques conditions. "Travail présenté à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, juillet 1981". Bibliogr.: p. 70-74.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/B373i   Cote LC: LC/4579

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfance inadaptée *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Modèle *Enseignement individualisé *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Regroupement multi-âges

Ce document, rédigé dans le cadre d'une recherche portant sur l'actualisation à la CECM de la politique d'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, propose un modèle d'intégration applicable dans le contexte québécois. Il s'agit d'un modèle d'enseignement individualisé basé sur des regroupements multi-âges dans l'école primaire, et éventuellement dans l'école secondaire. Ce modèle, nommé IGE-MUS-E, est expérimenté et appliqué aux Etats-Unis depuis plus de quinze ans; la version proposée est cependant adaptée au contexte québécois. En plus d'impliquer tous les intervenants et d'avoir la faculté de s'auto-renouveler, le modèle comprend un centre de décision collégiale.

Après avoir décrit le modèle (enseignement individualisé, regroupement multi-âges, centre ressource pour répondre aux besoins spécifiques), le document propose les étapes qui permettront de l'opérationaliser: 1. préparation des personnels; 2. préparation des enfants; 3. organisation des regroupements d'élèves; 4. organisation matérielle; 5. évaluation continue. Il donne enfin un aperçu de divers autres modèles utilisés aux Etats-Unis pour appliquer l'intégration ("mainstreaming"): 1. Individually guided education (IGE), de J. R. Armstrong; 2. Resource room model, de Donald Hammill; 3. Training based model for special education, de Stephan Lilly; 4. Special education contract for M.H.C., de James J. Gallagher.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270806, 8270808, 8270809, 8270810
Auteur de l'analyse: jr

CÉCM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Université de Montréal
Section orthopédagogie

E D U Q 8270807

L'INTEGRATION : QUELQUES CONDITIONS

PRESENTATION

L'INTEGRATION : UN MODELE
Marcel Beaudry, Gisèle Emond, Edouard Pilon

VERS UNE PLUS GRANDE INDIVIDUALISATION DES SERVICES SCOLAIRES A LA C.E.C.M.
Robert Céré, Eddy Dunn, Michel Hinton, Mario Langlois, Nicole Vallée

LA FORMATION CONTINUE A L'ECOLE
Mireille Jobin, Danielle Larivée, Raymonde Fortin, Alain Trahan

L'INTEGRATION : VOLET D'UN PROJET EDUCATIF EN DEVELOPPEMENT
André Houle, Roland Bédard

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Mai 1982

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]

E D U Q 8270807

L'intégration: un modèle

par

MARCEL BEAUDRY - GISELE EMOND - EDOUARD PILON

TRAVAIL PRESENTE A LA FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

UNIVERSITE DE MONTREAL

juillet 1981

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION 5

2. L'INTEGRATION: QUELQUES CONDITIONS 11

2.1 Une philosophie d'éducation à préciser 12

2.2 Des objectifs éducatifs à développer 13

2.3 Un modèle d'enseignement à définir 15

3. DESCRIPTION DU MODELE 17

3.1 Enseignement individualisé 18

3.2 Regroupements multi-âges 19

3.3 Centre-ressource 28

4. FONCTIONNEMENT DU MODELE 30

4.1 1re étape: Préparation des personnels 31

4.2 2e étape: Préparation des enfants 34

4.3 3e étape: Organisation des regroupements des élèves 36

4.4 4e étape: Organisation matérielle 37

4.5 5e étape: Evaluation 38

5. AUTRES MODELES D'INTEGRATION 39

5.1 Modèle I.G.E. (Jenny Armstrong) 41

5.2 Resource Room Model (Donald Hammill) 49

5.3 Training Based Model for Special Education (Stephan Lilly) 54

5.4 Special Education Contract for M.H.C. (James J. Gallagher) 58

6. CONCLUSION 62

7. BIBLIOGRAPHIE 69

8. ANNEXES 75

Annexe 1: Loi américaine P.L. 94-142 76

Annexe 2: Etude des coûts "IGE-MUS-E" 78

Annexe 3: IGE-MUS au secondaire 84

1. INTRODUCTION

" L'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage mérite le respect, l'attention et l'assistance qui correspondent à ses aspirations, à ses besoins généraux et spécifiques. Les droits et libertés reconnus à la personne humaine et, en particulier, à l'enfant, doivent également s'appliquer à l'égard de l'enfant en difficulté." (1)

Lors du colloque "L'enfant et son environnement" en juin 1979, Philip A. Hansen de Californie présenta une conférence dont le thème "L'intégration dans l'univers de l'enfance inadaptée" est étroitement relié à notre sujet. Il disait ceci: "Notre planète compte environ 400 millions de personnes mentalement et physiquement handicapées. Cependant, l'intégration n'est plus un rêve pour les minorités handicapées puisqu'elles ont un droit indéniable à une éducation complète". Il serait alors intéressant de brosser un court tableau du mouvement d'intégration à travers le temps et l'espace.

Si au début, les peuples primitifs se débarrassaient des exceptionnels en les mettant à mort, si des peuples très civilisés ordonnaient la mise à mort des handicapés, de nos jours l'euthanasie n'est pas pour autant disparue: ses partisans demandent le droit de mettre un terme à la vie qu'ils jugent inutile, aux gens atteints de grandes souffrances.

A la fin du dix-neuvième siècle, l'on eut recours à l'institution spécialisée pour entraîner l'enfant en difficulté à s'intégrer dans la société. Malheureusement, ce but ne fut pas atteint par ce moyen car, ce

---

(1) Rapport COPEX, vol. 2, p. 550, Extrait de la conférence de madame Thérèse Baron, sous-ministre adjoint de l'éducation, 13e Congrès du CQEE, Montréal 1975, M.E.Q., 1976.

faisant, en l'excluant d'avec les élèves dits "normaux", il était marginalisé et alors il devenait impossible de travailler au développement de la socialisation de cet enfant en difficulté.

Le vingtième siècle fut alors marqué par une accessibilité plus généralisée des enfants aux écoles primaire et secondaire du secteur public. Mais comme certains élèves ne pouvaient pas suivre le programme régulier, les classes spéciales furent créées afin de répondre à leurs besoins. Bien que la majorité de ces classes fussent dans les écoles régulières, ce mouvement était tellement en croissance qu'il devint un système pratiquement indépendant du système d'éducation régulier. Selon Krupski (1978), l'éducation offerte aux élèves en difficulté dans des classes spéciales est "... au pire, nuisible à la plupart des jeunes légèrement en difficulté et, au mieux, pas évidemment profitable". L'intégration, mouvement visant à intégrer les élèves en difficulté dans le cours régulier de l'enseignement est donc une conséquence naturelle des récents systèmes d'enseignement spécialisé.

Pendant les années '60, le mouvement d'intégration a alors pris beaucoup d'importance et est devenu l'idéologie première de plusieurs professionnels américains (Reynolds, 1962; Wolfensberger, 1972). De nombreux modèles d'intégration ont vu leur apparition aux Etats-Unis (Klausmeier,1964; Dunn, 1968; Lilly, 1970; Gallagher, 1971; Deno, 1974; Birch, 1974; Jordan, 1976). Ce mouvement d'intégration a fait appel à des valeurs humaines profondément ancrées dans l'idéologie nord-américaine. Cette idéologie première du mouvement d'intégration veut placer l'enfant en difficulté sur un pied d'égalité avec les autres enfants puisque en tant qu'être

humain il a les mêmes droits que tout être humain. Il a le droit, par conséquent, d'accéder à l'éducation comme les autres sans être exclu de l'école. Afin d'en arriver à une compréhension plus complète de ce mouvement d'intégration, il faut recourir à divers auteurs (Reynolds, 1962; Birch, 1974 et Kaufman, 1975). Pour ces derniers, l'intégration de l'enfant en difficulté au système d'éducation régulier doit garantir à cet enfant une adaptation sociale adéquate et un rendement scolaire maximum. Le développement optimal de l'enfant en difficulté sera mieux atteint si les services sont les moins restrictifs possible et lui permettent d'être le plus souvent en contact avec les enfants dits "normaux"; il s'agit alors d'une intégration physique. Au plan social, cet enfant doit partager les activités de tous les jours avec les enfants de son école et, au niveau des apprentissages scolaires il doit, avec les autres, participer aux activités éducatives où l'emphase portera moins sur la compétition à l'intérieur du groupe que sur son rendement individuel.

La situation au Québec est sensiblement la même. Le rapport Parent rapporte que:

> "En 1962, nous retrouvons 1200 classes pour enfants en difficulté. Les unes sont de caractère public et relèvent soit des commissions scolaires, soit du ministère de la Famille et du Bien-être social, les autres sont de caractère privé. La catégorie des déficients mentaux est la seule sur laquelle les commissions scolaires exercent une juridiction presque exclusive. Les autres catégories d'enfants exceptionnels ne sont pas encore intégrées de plein droit dans le système des écoles sous le contrôle des commissions scolaires: tel est le cas par exemple, des handicapés orthopédiques, des amblyopes, des durs d'oreille, des mésadaptés émotifs légers, des épileptiques, etc. Une compilation sommaire nous permet de dire que, dans le secteur public, il y aurait actuellement environ 9,000 déficients mentaux à la charge des

> commissions scolaires, 4,000 à celle du ministère de la Famille et du Bien-être social et, dans le secteur privé, on en compterait moins de 1,000. De toute façon, une enquête très sérieuse s'impose sur les ressources actuelles ainsi que sur les besoins existants dans les divers secteurs de l'éducation aux exceptionnels".

Avant d'envisager des solutions au problème de l'enfance en difficulté, les auteurs du rapport Parent ont tenu compte d'un certain nombre de principes fondamentaux: chaque enfant a droit à l'éducation qu'il soit normal ou en difficulté et l'éducation de l'enfant en difficulté doit se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière afin de faciliter son intégration parmi les autres enfants et dans la société; de plus, qu'il s'agisse d'éducation aux enfants en difficulté ou aux enfants normaux, elle doit être gratuite.

Dès 1970, lors des congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, l'on s'interroge sur les services offerts aux enfants en difficulté. Tous, parents, enseignants, professionnels non enseignants, commissions scolaires et C.E.Q., dans un mouvement de prise de conscience, ont amené la création dans la convention collective de 1972, d'un comité pour étudier l'ensemble de la question de l'enfance en difficulté. COPEX était aussi créé en 1974. En 1976, le comité remettait ses 62 recommandations qui servirent de base à l'élaboration de l'énoncé de politique et du plan d'action, "Le livre orange", connu de tous maintenant.

Ailleurs à travers le monde, certains essais d'intégration sont expérimentés. Dans sa conférence sur l'intégration, Hansen note que le Danemark travaille depuis 1969 à l'implantation d'un système cohérent d'enseigne-

ment régulier et spécialisé en tentant de jumeler des classes régulières et spéciales ou des écoles régulières à des écoles spécialisées. La Norvège tente d'augmenter le nombre de spécialistes en enseignement spécialisé au sein de son système d'écoles régulières et elle essaie de donner à chaque professeur des classes régulières une formation de base en enseignement et en psychologie de l'enfance en difficulté, afin de rendre tout son personnel enseignant plus apte à travailler à l'intégration. En Suède, seulement les graves handicapés reçoivent leur éducation dans des écoles spéciales. Les neuf pays européens (France, Belgique, Allemagne, Italie, Luxembourg, Grande Bretagne, Irlande, Hollande, Danemark) faisant partie du marché commun sont constants dans leurs efforts d'intégration des enfants en difficulté aux programmes réguliers. Les représentants de l'enseignement spécialisé des neuf pays sont tous d'accord sur les principes suivants: l'éducation de l'enfance en difficulté relève du système régulier d'éducation de chaque pays et, une formation préparatoire et soutenue tout au long du service devrait être offerte aux professionnels chargés de l'intégration.

L'intégration des enfants en difficulté est un phénomène mondial qui a évolué rapidement depuis les dernières décades; mais parce qu' "aucun pays n'a encore inventé de méthode ultime d'intégration tous les pays du monde ont beaucoup à apprendre les uns des autres" (Hansen). Aux Etats-Unis, en Europe ou au Québec, la même problématique se pose: tous les enfants ont droit à l'éducation et l'Etat doit donner à tous une chance égale.

Considérant toutes ces données, l'équipe du Mainstreaming, en accord avec le mandat qu'elle a accepté, désire proposer un modèle d'intégration qui

permettrait d'opérationnaliser à court et à long terme l'intégration telle qu'elle la définit:

> L'intégration, c'est l'obligation d'assurer à tous les enfants une éducation de qualité dans des groupes non catégoriels de leur école de quartier. Cette intégration engage tout le personnel de l'école à fournir des réponses personnalisées aux besoins individuels de chacun des enfants.

Cette définition du Mainstreaming, adoptée à l'unanimité par le groupe du projet collectif, devrait permettre d'engendrer des modèles d'intégration applicables tant au primaire qu'au secondaire tout comme le cite Jack Birch dans un de ses articles en 1978.

Le modèle que nous proposons est pensé en fonction de l'école primaire. Quant à l'école secondaire, nous nous sommes limités, dans l'annexe 3, à présenter une brève description de ce modèle appliqué dans des écoles secondaires de l'état du Wisconsin aux Etats-Unis.

Au niveau du projet éducatif d'une école où nous situons la présentation de notre modèle, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage dans le milieu le moins restrictif possible exige donc pour réussir une orientation de services qui s'appuie sur une philosophie d'éducation précise, des objectifs éducatifs connus et un modèle d'enseignement bien défini par les différents intervenants du milieu. Son succès dépendra aussi de l'engagement de chacun des membres à répondre de façon adéquate aux besoins de chacun des élèves.

2. L'INTEGRATION: QUELQUES CONDITIONS

2.1 Une philosophie d'éducation à préciser

L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'est pas qu'une affaire de directives administratives à appliquer; elle exige que l'enfant et chaque enfant avec ses besoins particuliers soit placé au centre de toute l'opération "intégration". " Au coeur de toute perspective éducative qui ne se détourne pas de son objet, il doit y avoir une authentique " passion de l'enfant" ".(1)

Pour en arriver à cette préoccupation éducative, il est nécessaire que tout le personnel participe à l'élaboration de cette orientation de l'école qui se veut accueillante à tous les enfants du quartier sans exclusion. "L'appropriation par la collectivité locale des finalités et des objectifs de l'éducation au préscolaire, au primaire ou au secondaire est sans aucun doute la première dimension du projet éducatif. La seconde condition nécessaire à l'élaboration et à la réalisation d'un projet éducatif, c'est le partage d'une même volonté d'action, une concertation non seulement entre les agents d'éducation, notamment les enseignants, mais avec un milieu donné".(2)

Pour le personnel de l'école, l'intégration suppose la découverte et la prise en charge des différences individuelles de chaque enfant et le souci d'y apporter une réponse adéquate.

Pour l'enfant placé au centre d'un tel contexte, l'intégration signifie pour lui, la possibilité d'atteindre le maximum de sa réalisation

---

(1) Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, Gouvernement du Québec, MEQ, division générale du développement pédagogique, présentation 1981.

(2) L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, MEQ, 1979, p. 34

personnelle, d'acquérir un bagage de connaissances, de développer des valeurs et des comportements éthiques qui lui permettront de se respecter lui-même, de respecter les autres et enfin, d'apprendre le nécessaire équilibre entre la discipline personnelle et la liberté.

"L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence et affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et très souvent une religion."(1) Cette philosophie repose sur la conviction qu'il est possible d'organiser une école et un système d'enseignement dans lesquels chaque enfant peut trouver réponse à ses besoins dans son milieu.

2.2 Des objectifs éducatifs à développer

La philosophie qui polarise les ressources humaines d'une école a besoin d'être traduite en objectifs éducatifs.

Le Ministère de l'Education formule ainsi les objectifs de l'éducation scolaire: objectif général de l'école - "permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen".(2)

Cet objectif général peut s'exprimer en objectifs particuliers:

- pour l'enfant du préscolaire, l'accent est mis d'abord sur sa croissance personnelle et un début de socialisation;

L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, MEQ, 1979. (1) p. 26

- pour l'enfant du premier cycle du primaire, l'accent est mis sur les activités d'éveil et d'initiation qui respectent sa créativité et qui favorisent des apprentissages plus systématiques liés à des programmes, à une compétence académique;
- pour l'enfant du deuxième cycle du primaire, l'accent est mis sur l'approfondissement des apprentissages des années antérieures dans un souci de progrès continu pour chaque enfant, d'individualisation des apprentissages, d'intégration des divers champs de connaissances et d'expériences.

Ces objectifs particuliers veulent favoriser chez l'enfant, tout en tenant compte de son âge:

- par rapport à la réalisation personnelle de l'élève: sa propre connaissance et son respect de lui-même, la connaissance de ses forces et de ses faiblesses, l'identification de ses intérêts personnels et de ses aptitudes;
- par rapport à son bagage de connaissances: l'assimilation et l'utilisation des informations reçues et des expériences vécues de manière à développer sa pensée analytique, sa capacité d'évaluer objectivement, son jugement critique et l'acquisition d'une compétence académique par rapport à des programmes d'enseignement;
- par rapport au développement de valeurs positives et de comportements éthiques: l'évaluation de ce qui est bon et de ce qui est mal, la reconnaissance et le respect des différences individuelles de chacun et le sens de la responsabilité face au bien-être des autres;
- par rapport à l'apprentissage du nécessaire équilibre entre la discipline personnelle et la liberté: une ambiance de libre expression ac-

compagnée du respect de l'opinion des autres, la compréhension des mesures de la société dans laquelle il vit, impliquant le respect des droits de chacun et le renoncement à certaines libertés individuelles et enfin, l'implication dans la réalisation du projet de la société dont il est membre.

2.3 Un modèle d'enseignement à définir

L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage requiert un modèle d'enseignement qui tienne compte des connaissances déjà acquises de l'enfant, de son rythme d'apprentissage et de toutes ses forces vives.

Le modèle d'enseignement individualisé suggéré est le suivant:

> un modèle d'enseignement individualisé
> basé sur des regroupements multi-âges
> dans l'école primaire, et éventuellement dans l'école secondaire.

Trouver un modèle qui favorise l'intégration des enfants en difficulté est une préoccupation universelle. Plusieurs des modèles rencontrés dans la revue de la littérature nous ont semblé assez intéressants pour qu'ils puissent être présentés dans ce document. Celui qui rassemble le plus les qualités recherchées est le IGE-MUS-E adapté à notre contexte québécois. Nous présentons dans les lignes qui suivent quelques avantages notables.

Ce modèle en est un qui est expérimenté et appliqué aux Etats-Unis depuis plus de quinze ans, ce qui est un gage de "viabilité" et de "faisabilité". (L'annexe 2 présente une étude des coûts du IGE-MUS-E dans sa première année d'expérimentation.) Il facilite l'intégration des enfants en difficulté surtout à cause de ses regroupements multi-âges et de ses approches indi-

vidualisées. C'est un véritable projet collectif car il pose comme condition essentielle l'implication de tous les intervenants dans et hors l'école, c'est-à-dire les enfants, les professionnels enseignants et non enseignants, les personnels de cadre et de soutien, les parents, la communauté, les commissions scolaires et les universités. Il tire alors profit des forces, des compétences et des talents de toutes les personnes impliquées dans le projet. Il engendre une cohérence et un dynamisme.

C'est un modèle qui, par définition, "s'auto-renouvelle" puisqu'il incite les intervenants à faire le point régulièrement en vue des ajustements nécessaires pour un meilleur service à l'enfant. Il possède aussi dans son essence même un centre de décision collégiale et d'équipe ("shared decisionmaking"). Il exige la présence d'une équipe diversifiée et complémentaire tant au niveau des professionnels enseignants que non enseignants et il favorise la recherche et le développement.

C'est enfin un modèle qui intègre tous les enfants en respectant, dans le temps, les individus et les milieux.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

3. DESCRIPTION DU MODELE

3.1 Enseignement individualisé

Dans le cadre du mainstreaming l'apprentissage ne peut être qu'individualisé, c'est-à-dire axé sur l'apprenant; d'ailleurs le terme "apprentissage" ne fait-il toujours pas référence à un processus individuel et alors, en ce sens, n'est-ce pas un pléonasme que de parler d'apprentissage individualisé?... L'emphase portera donc sur le rendement individuel et non sur la compétition dans le groupe. Il est donc primordial de créer un environnement éducatif qui permette à l'élève de vivre des expériences d'apprentissage significatives qui tiennent compte de ses besoins, de ses intérêts, de ses aptitudes, de ses talents, de ses façons d'agir, d'être, d'apprendre et de son rythme personnel.

> "Qu'est-ce que l'enfant doit apprendre?
> Comment apprend-il?
> Où est-il rendu dans ses acquisitions?"(1)

Se préoccuper des façons d'apprendre d'un élève ou des façons qu'il devrait développer pour améliorer ses apprentissages, lui fournir une pluralité de moyens pour lui permettre de mieux se connaître et d'atteindre ses objectifs, c'est alors favoriser l'apprentissage individualisé; en effet, la façon dont les gens apprennent est aussi importante que ce qu'ils apprennent. Il faut donc rechercher le développement de chaque élève par l'actualisation progressive de ses potentialités et par le respect de sa personne dans toutes ses dimensions physique, affective, intellectuelle, morale, sociale, religieuse et psychologique.

Ce modèle permet l'usage de méthodes d'enseignement diversifiées de la part des professeurs et à l'intérieur de leurs sous-groupes; il va de soi qu'ils

---

(1) Robinson, M., A Guide to our School, Carrie Busey School, Champaign, Illinois, p. 36

peuvent utiliser des méthodologies qui leur sont propres. Soulignons aussi que l'apprentissage individualisé ne s'oppose pas à un cours magistral ou à tout autre enseignement collectif si l'utilisation qu'on en fait, permet à l'élève de mieux se connaître et de composer avec ce qu'il est comme apprenant.

Tout en étant centré sur l'enfant, ce modèle doit tenir compte du contenu des programmes existants. Selon Birch (1974), Deno (1973) et Reynolds (1971),

> "Les classes régulières qui offrent un système d'individualisation de l'enseignement sont parmi les meilleurs moyens d'assurer le succès de l'intégration ou du mainstreaming."

Il est essentiel que l'équipe adopte une attitude cohérente, dynamique et valorisante face à l'enfant en difficulté tout en demeurant consciente de ses besoins spécifiques.

3.2 Regroupements multi-âges

C'est un modèle basé sur des regroupements multi-âges. Le regroupement multi-âge nous apparaît devoir être privilégié au regroupement uni-âge dans un contexte d'intégration.

Le regroupement des enfants en unités multi-âges n'est pas une nouveauté; c'est probablement la plus ancienne façon de regrouper les enfants. Ici même en Amérique du Nord, la toute première loi qui obligeait les municipalités à ouvrir les écoles primaires a été votée au Massachusetts en 1647. Cette loi stipulait que chaque ville comptant plus de 50 familles était tenue d'organiser une école élémentaire et que les villes qui comptaient 100 familles devaient organiser une école élémentaire et une

secondaire. Tous les enfants étaient dans la même classe avec le même professeur et, même dans certaines villes, à cause du petit nombre d'enfants, les écoles élémentaire et secondaire étaient combinées. Le multi-âge et la classe sans degré étaient un fait acquis.

Plus près de nous dans la province de Québec, les écoles se sont organisées sensiblement de la même façon que chez nos voisins du Sud. Tous se rappellent les classes uniques de nos écoles rurales d'autrefois. Cette classe recevait 20, 30 ou 40 enfants de la 1ère à la 9e année avec un seul professeur.

Cette façon de regrouper les enfants, bien que peu répandue actuellement, n'est pas complètement disparue de notre système. Etant donnée la décroissance de la population, ce phénomène se généralisera sûrement, petit à petit, dans plusieurs écoles du Québec.

La revue Vie pédagogique de juin 1981 dans le cadre de l'article "La gestion des classes multi-âges" de Ghislain Godbout nous révèle que la Commission scolaire Abitibi, à cause du problème de la diminution du nombre d'élèves, a suggéré de décloisonner les apprentissages à l'intérieur d'un cycle. Deux écoles, St-Laurent et Duparquet Authier tentent une expérience en ce sens. Malgré que cette expérience ne prendra fin qu'en juin 1982, les gens en place ont déjà observé ceci: "l'approche et les moyens utilisés permettent une diminution sensible des comportements non désirables chez les enfants éprouvant des difficultés d'adaptation. Le décloisonnement des apprentissages facilite l'adaptation des élèves en respectant leurs caractéristiques personnelles. De plus, l'on note une plus grande motivation des élèves au travail scolaire et une autonomie croissante dans la prise en charge de leurs apprentissages. Le contexte du multi-âge est très stimulant pour les

enfants et crée un effet d'entraînement".

L'enfant ne sera pas catégorisé à causede son rythme d'apprentissage différent de celui de la moyenne. Ce mode de regroupement évite la marginalisation. Dans ce système, un enfant de maternelle qui sait lire ne sera pas classé marginal pas plus qu'un enfant de 2e qui est encore incapable de lire. L'un et l'autre iront à leur rythme puisque l'on tiendra compte des besoins d'apprentissage de chacun et de leur rythme d'apprentissage. L'on évitera ainsi à l'enfant vif et intelligent de devenir hyperactif et désabusé et à l'enfant lent de devenir rêveur, nonchalant ou même turbulent. Les deux entreront dans un système dit "pédagogie du succès" parce que compétitionnant avec eux-mêmes.

Il faut aussi souligner que l'éducation des adultes, les universités, les collèges d'enseignement général et professionnel, les écoles secondaires qui appliquent le système des options graduées, les classes d'accueil pour les les enfants immigrants, les ateliers multi-âges mis sur pied dans certaines écoles de la C.E.C.M. (Garneau, Jean-Jacques-Olier, St-Anselme, école Atelier , etc.) sont des organismes relevant du MEQ qui utilisent d'une façon intégrale le multi-âge pour le regroupement de leurs étudiants et de leurs élèves. Il y a aussi toutes les écoles qui ont choisi de travailler en pédagogie ouverte et qui acceptent de ce fait de regrouper les enfants dans un système de multi-âge.

Nous pourrions ajouter quelques arguments supplémentaires qui militent en faveur du regroupement multi-âge:

- naturellement et spontanément dans la vie de tous les jours, les enfants se regroupent avec des compagnons d'âges variés pour les jeux et leurs activités;
- les expériences de regroupement multi-âge révèlent que les relations inter-personnelles entre les enfants se sont améliorées; par exemple, les plus grands sont plus respectueux des plus petits ou les plus rapides des plus lents; l'enfant qui se sent respecté s'ouvre plus facilement aux autres et à leurs différences par rapport à lui.

Nous croyons qu'il serait à propos de noter ici une étude menée par Richard G. Nelson. Sa thèse de doctorat à l'Université du Wisconsin portait sur les effets du regroupement multi-âge chez les enfants. Le regroupement multi-âge existait, dans les années 72-73, dans au-delà de 350 écoles réparties dans treize états américains. Nelson a choisi 25 écoles pour sa recherche sur les attitudes des enfants face au regroupement multi-âge. Des 25 écoles, 13 étaient organisées en multi-âge et 12 en uni-âge ou écoles traditionnelles.

Voici les dix conclusions de sa recherche:

- les résultats scolaires sont supérieurs chez les élèves du multi-âge que ceux du uni-âge;
- les élèves du multi-âge apparaissent généralement avoir une attitude plus positive d'eux-mêmes comme apprenant, que ceux du uni-âge;

- par rapport à leurs attitudes à l'égard de leurs camarades, les élèves du multi-âge ont des attitudes plus positives que les élèves du uni-âge;
- par rapport à l'instruction, les élèves du multi-âge ont une attitude plus positive que ceux du uni-âge;
- les élèves du multi-âge ont une attitude plus positive à l'égard de l'école en général que ceux du uni-âge;
- les élèves du multi-âge ont une attitude plus positive que ceux du uni-âge par rapport à leur environnement physique;
- par rapport à leur communauté environnante, les élèves du multi-âge ont une attitude plus positives que ceux du uni-âge;
- il n'y a pas de différence entre les élèves du multi-âge et ceux du uni-âge, par rapport à leurs attitudes à l'égard de leurs professeurs;
- il n'y a pas de différence entre les élèves du multi-âge et ceux du uni-âge, par rapport à l'administration et au personnel de l'école;
- il n'y a pas de différence entre les élèves du multi-âge et ceux du uni-âge, par rapport aux présences et aux absences à l'école.(1)

Avant d'énumérer certains éléments organisationnels du regroupement multi-âge, nous aimerions souligner que la souplesse doit se retrouver dans toutes les démarches, les échanges, l'organisation, le processus d'implantation et le fonctionnement du modèle. Sans elle, les plus beaux rêves, les plus ardentes intentions seront brimés et le projet risquera d'être abandonné.

Souplesse d'abord au niveau de l'engagement d'un personnel. Bien que nous privilégiions le fait qu'une équipe-école "s'engage", il pourrait arriver qu'un seul cycle s'implique.

---

(1) Marion Robinson, A Guide to our School, Carrie Busey School, Champaign, Illinois, p. 30.

Souplesse dans le nombre d'élèves par groupe. Ainsi un sous-groupe pourrait recevoir 7 ou 8 enfants et un autre 20 ou 23. Ce qui doit primer, c'est le service à l'élève.

Souplesse quant à la durée des sous-groupes. L'équipe-école en accord avec le directeur pourra déterminer la durée des sous-groupes: soit de 4 à 6 semaines. Toutefois, il pourra et il devra être convenu qu'un élève, en tout temps, puisse changer de sous-groupe.

A l'intérieur de l'école, il y a 2 niveaux de regroupement pour les élèves: les unités et les sous-groupes. Les unités de regroupement correspondent à un écart d'âge. Généralement, les "experts" recommandent un écart d'âge de 2 ou de 3 ans. Chaque unité contient des sous-groupes d'enfants. Ces sous-groupes sont composés d'un nombre indéterminé d'enfants.

Les 2 tableaux suivants donnent une description statique du modèle.

TABLEAU 1

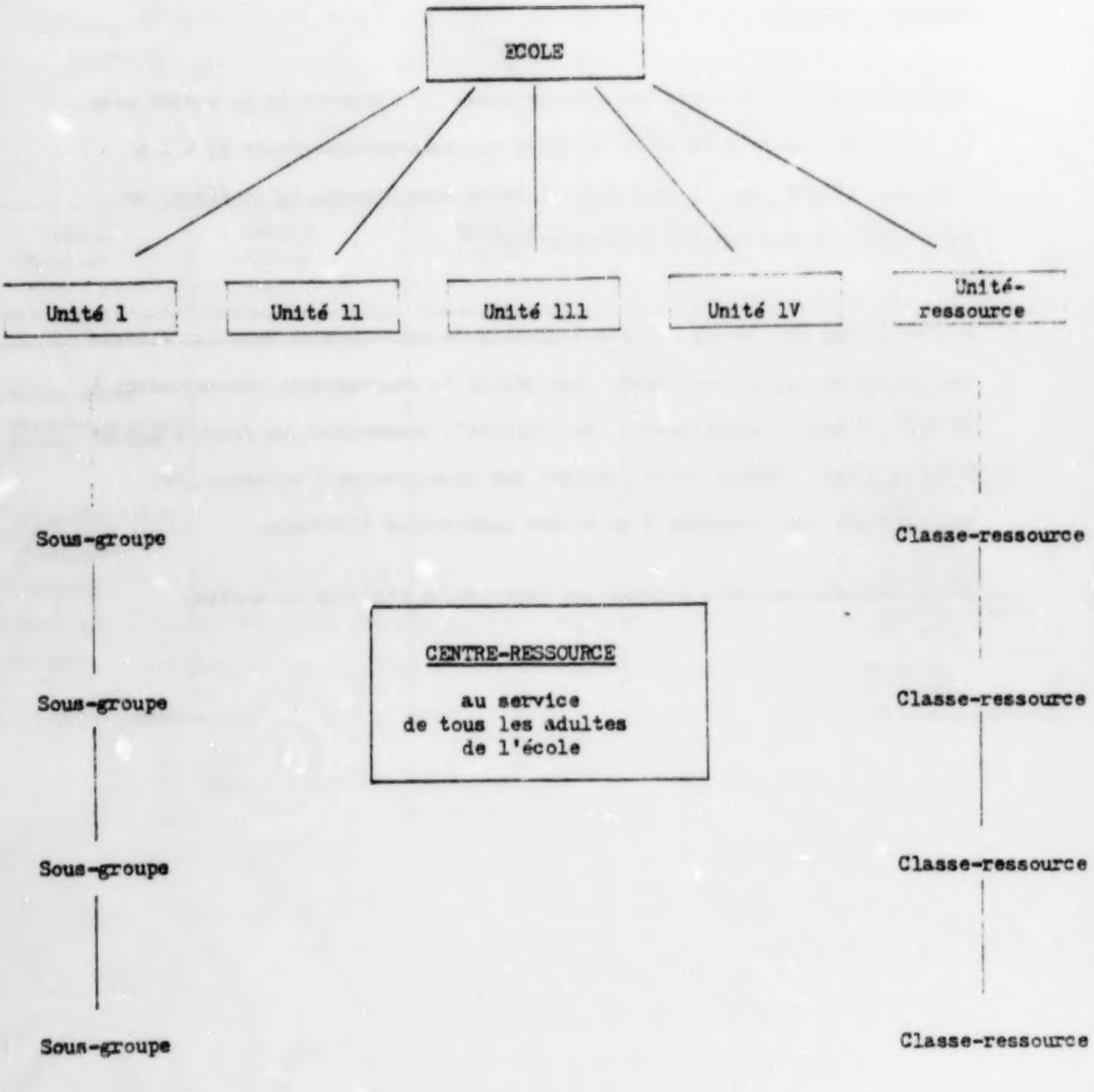

ECOLE
Unité 1
Unité 11
Unité 111
Unité 1V
Unité-ressource
Sous-groupe
Sous-groupe
Sous-groupe
Sous-groupe
CENTRE-RESSOURCE
au service de tous les adultes de l'école
Classe-ressource
Classe-ressource
Classe-ressource
Classe-ressource

TABLEAU 2

DIRECTEUR

ADJOINT (S)

Secrétaire (s)

Unité 1 4,5,6 ans	Unité 11 7,8 ans	Unité 111 9,10 ans	Unité 1V 11,12 ans	Unité-ressource 4 à 12 ans
Coordonnateur d'unité	Coordonnateur d'unité	Coordonnateur d'unité	Coordonnateur d'unité	Coordonnateur d'unité
. 100-125 élèves réguliers ou en difficulté, intégrés . 5,6 professeurs du réguliers et d'orthopedagogie . stagiaires . bénévoles . parents . 5 à 12 sous-groupes	Idem	Idem	Idem	. 60-70 élèves en difficulté . 5,6 professeurs du régulier et d'orthopédagogie . PNE: psychologue ortnophoniste psycho-éducateur travailleur social infirmière cons. en fréq. scol. . bénévoles . stagiaires . classe(s)-ressource(s)

Il existe donc dans l'école un principe qui précise que les regroupements d'élèves seront des regroupements multi-âges. Afin de mieux faire saisir l'organisation d'une école, examinons le cas de l'école X: 500 élèves réguliers et 50 ou 60 en difficulté. 500 élèves qui seront tous regroupés en multi-âges.

Voici une 1ère hypothèse: les élèves dans les sous-groupes auront un écart d'âge de 2 ans.

100 à 125 élèves	-	Unité I	:	4-5-6 ans
100 à 125 élèves	-	Unité II	:	7-8 ans
100 à 125 élèves	-	Unité III	:	9-10 ans
100 à 125 élèves	-	Unité IV	:	11-12 ans
50 à 60 élèves	-	Unité-ressource	:	élèves en difficulté

L'unité-ressource reçoit les élèves en difficulté non intégrés ou intégrés partiellement pour certaines activités dans les unités du "régulier". Elle recevra aussi tous les enfants qui manifesteront un besoin plus particulier en cours d'année.

Une 2e hypothèse: les élèves dans les sous-groupes auront un écart d'âge de 3 ans.

125 à 150 élèves	-	Unité I	:	4*-5-6-7 ans
125 à 150 élèves	-	Unité II	:	7-8-9 ans
125 à 150 élèves	-	Unité III	:	10-11-12 ans
50 à 60 élèves	-	Unité-ressource	:	élèves en difficulté

---

* On peut s'étonner avec un écart d'âge proposé de 3 ans de retrouver 4 niveaux d'âge. La pré-maternelle de 4 ans est ce 4e niveau qui existe seulement dans les écoles socio-économiquement faibles.

Chaque unité regroupe de 100 à 125 enfants, y compris les enfants en difficulté qui sont intégrés, de 4 à 6 professeurs du régulier, un ou des professeurs de l'orthopédagogie, des aides professeurs, un ou des stagiaires de diverses disciplines, un personnel PNE, des bénévoles et des parents.

L'unité-ressource reçoit tous les élèves en difficulté qui sont intégrés partiellement pour certaines activités dans les classes régulières mais qui doivent, à cause de leur handicap ou de leurs besoins très spécifiques, se retrouver dans leur classe-ressource pour plusieurs activités.

Ainsi, certains handicapés auditifs qui sont intégrés partiellement avec les élèves du régulier pour certaines activités ou cours, se retrouvent dans leur classe-ressource avec un professeur spécialisé pour des programmes de rééducation du langage.

Cette unité-ressource répondra également à d'autres besoins de l'école: supporter et aider un enfant qui revient d'une absence prolongée et accuse un retard au plan académique, offrir aux enfants surdoués un programme d'enrichissement et aux enfants immigrants un programme portant sur les structures des éléments du langage écrit et parlé, etc..

3.3 Centre-ressource

Le centre-ressource dont il est ici question devrait se définir comme suit: c'est d'abord un lieu physique à l'intérieur de l'école. La présence permanente d'un professeur ressource est requise et il doit contenir le matériel nécessaire aux enseignants pour l'apprentissage des enfants.

Le professeur ressource a pour tâche d'analyser, de suggérer, de proposer le matériel éducatif disponible. Il doit mettre sur pied un système adéquat qui en assurerait une circulation rapide et efficace. Si du matériel nouveau devait être fabriqué, ce professeur pourrait demander l'aide de parents, de bénévoles, de stagiaires et de la division des recherches et du développement de la C.E.C.M..

En collaboration avec les centres de recherches universitaires, il pourrait développer des instruments qui permettent de dresser un bilan fonctionnel des enfants, i.e. les aspects positifs de chacun: forces vives, habiletés particulières, intérêts précis, etc. .

Le centre-ressource étant le"coeur" du modèle proposé, le succès de cette oeuvre repose sur la compétence du professeur ressource. Les qualités indispensables qu'il doit posséder sont, d'une part, une "habileté à travailler avec les collègues ce qui implique une acceptation par le groupe et, d'autre part, une capacité de s'adapter aux besoins des titulaires et enfin, d'être un entraîneur efficace."(1) Sa rapidité à répondre aux demandes de quelque nature qu'elles soient est aussi d'une importance majeure.

Ce centre-ressource contiendrait tout le matériel didactique de l'école: matériel classé selon un système fonctionnel: jouets, jeux éducatifs, appareils et matériel audio-visuels, matériel électronique, volumes de référence, programmes d'études, nouveautés, etc. .

Il est bien entendu que cet aspect du modèle proposé n'est pas encore monnaie courante dans les écoles et que cela suppose un changement des mentalités chez tous les agents de l'éducation.

---

(1) J.L. Wiederholt, Planning Resource Rooms for the Mildly Handicapped, Focus on Exceptional Children, 1974, vol. 5, # 8.

4. FONCTIONNEMENT DU MODELE

Avant de décrire les différentes étapes qui permettront d'opérationnaliser ce modèle, nous voudrions, en nous basant sur la revue des recherches qui ont été faites sur l'implantation d'un système nouveau ou de méthodes nouvelles en pédagogie, faire ressortir quatre stratégies importantes pour le succès de cette implantation.(1)

> "la participation de l'équipe-école dans les prises de décision; un système de formation continue pour le personnel; un support constant, indéfectible pour les enseignants à tous les niveaux; des mécanismes qui permettent les feedback et les retours sur le modèle: système d'évaluation."

Nous ajoutons l'importance du choix du personnel, la sensibilisation et la préparation des enfants, l'implication et la participation des parents dès le début et tout au long du projet et l'application du projet seulement quand les instruments seront disponibles pour les professeurs.

Tout au long de la description des étapes, nous retrouverons chacune d'elles à tour de rôle comme partie intégrante du modèle.

4.1 lère étape : Préparation des personnels

Qu'il s'agisse de perfectionnement, de stratégies d'implantation, la priorité consiste à changer les attitudes face à l'intégration: le respect de l'autre, la tolérance et l'acceptation des différences.

---

(1) Fullon et Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation. Review of Education Research,1977, #47, pp. 335-397.

Le directeur étant la personne clé, et étant celui qui facilitera, encouragera et soutiendra toute l'opération de l'intégration, il va de soi que seulement les volontaires soient sensibilisés et invités à mettre tout en oeuvre pour cette démarche. Etant celui qui assume le leadership basé sur une compétence, un dynamisme, un engagement, un sens de l'organisation et de la communication, une connaissance des programmes, un coordonnateur objectif, un catalyseur, une ressource humaine, il sera celui qui, dans un premier temps, informera l'équipe-école, l'amènera à participer aux prises de décision et à s'engager dans un tel processus. Il facilitera le perfectionnement en étant attentif aux besoins de chacun et des différents groupes. Il invitera des personnes ressources qui pourraient présenter des témoignages par rapport au thème de l'intégration. Il pourra aussi offrir de visiter des écoles où se vit déjà l'intégration.

Bien que le titulaire soit le premier responsable, toute l'équipe (i.e. le directeur, les coordonnateurs d'unité, les professionnels non enseignants, le professeur ressource) doit chercher constamment des approches, du matériel, des programmes qui pourraient aider celui-là à individualiser son enseignement. Les compétences que tous doivent développer davantage autant les professeurs dits du "régulier" que ceux dits de "l'orthopédagogie" sont les suivantes: les attitudes face à l'élève, la connaissance de l'enfant, de ses besoins, de ses modes d'apprentissage, la connaissance du matériel et de son utilisation, des mécanismes d'évaluation, du travail en équipe, de la gestion de la classe. Il y aurait avantage pour eux d'avoir des méthodologies diversifiées suivant les besoins, les rythmes des élèves et de créer un environnement propice à l'individualisation. Bien informés de la philosophie et des objectifs de l'école, des stagiaires pourraient devenir des aides précieuses.

L'équipe s'engageant dans ce processus de changement devra compter sur l'assentiment et le soutien moral des cadres de la C.E.C.M. et sur la collaboration indéfectible des directeurs pédagogiques et des conseillers pédagogiques régionaux. A l'intérieur de chaque milieu, l'implication des professionnels non enseignants, psychologues, psycho-éducateurs et orthophonistes, sera aussi prioritaire et ils devront être les ressources des équipes-écoles par la prise en charge de sous-groupes, par l'animation de discussions de cas d'élèves, de l'évaluation du projet et/ou des réajustements qui s'imposent en vue d'atteindre les objectifs visés.

Afin de faire un succès de toute cette opération, les parents de tous les enfants devront aussi être impliqués dès le début et tout au long du projet en participant à des rencontres d'information, de sensibilisation et d'échanges sur les avantages d'un tel changement. Il serait souhaitable que ces rencontres avec eux soient institutionnalisées au rythme d'environ une fois/mois puisque par ces dialogues, les parents démystifieront eux-mêmes le fait que leurs enfants dits "réguliers" ou "handicapés" partagent ou fréquentent la même école. Leur collaboration et leur implication au sein d'activités, d'ateliers et du centre ressource sera aussi indispensable.

Un programme de perfectionnement pourrait être mis sur pied afin d'habiliter les parents, les bénévoles à devenir des éléments actifs et dynamiques au sein de l'équipe-école.

Il est indéniable que les sections de recherche au sein de la C.E.C.M. et/ou des Universités, par l'entremise de leurs chercheurs devront travailler en étroite collaboration avec les responsables du projet d'intégration. Que l'on songe seulement à la mise sur pied d'un bilan fonctionnel pour

l'évaluation des enfants ou encore à des méthodes nouvelles d'individualisation, etc.

Dans cette première étape, tous les personnels sont informés, sensibilisés d'une part, et impliqués d'autre part à jouer un nouveau rôle ou à développer des attitudes nouvelles face au phénomène de l'intégration.

4.2 2ième étape: Préparation des enfants

Si la caractéristique de ce modèle est d'abord et avant tout une école centrée sur l'enfant, la question essentielle qui devrait être à l'origine de toute activité, de tout projet, devrait être la suivante: "Est-ce pour un meilleur service à l'enfant?" Si oui, aucune hésitation à mettre tout en oeuvre pour la réalisation du projet.

Qu'il soit du régulier ou de l'orthopédagogie, l'élève doit être sensibilisé au phénomène de l'intégration: il doit recevoir une éducation à la tolérance, à l'acceptation de lui et des autres, de ses forces et de ses limites, à la mise en valeur de ses intérêts et de ses habiletés. Alors que souvent les questions des enfants, leurs craintes et leurs soucis au sujet des handicaps sont écartés ou ignorés, il est intéressant de noter ici l'expérience de Susan Bookbinder. Elle a mis sur pied, à Providence, un programme d'information et de sensibilisation afin de permettre aux enfants de mieux vivre le phénomène de l'intégration.

Ce programme est basé sur le fait que si les enfants dits "du régulier" comprennent les raisons, les effets visibles et les conséquences des handicaps, ils essaieront de traiter les autres enfants en difficulté comme ils

aimeraient être eux-mêmes traités. Des sessions d'information pourraient leur être offertes: des activités de simulation (cécité, surdité, handicap moteur, retard mental), de travail avec aides ou appareils, des échanges avec des adultes de chaque catégorie, des projections de films, diapositives, vidéo et des discussions de groupe. Une bonne préparation du personnel qui anime ces sessions est essentielle et il serait souhaitable qu'il soit composé de professeurs et de parents.

Durant toute cette phase de sensibilisation des enfants, l'équipe-école devra, à l'aide des orthopédagogues, des titulaires et des professionnels non enseignants, procéder à la constitution des dossiers pour chacun d'eux.

Chaque enfant sera évalué et, à partir d'instruments établis (bilan fonctionnel), l'on dressera son profil:

> "Qu'est-ce que l'enfant doit apprendre?
> Comment il apprend?
> Où est-il rendu dans ses acquisitions?"(1)

Un inventaire aussi complet que possible devra constituer son dossier: ses acquis académiques, sa capacité, son rythme et son mode d'apprentissage, ses intérêts ou goûts d'ordre culturel, artistique, sportif et social et ses habiletés particulières.

Si nous avons affirmé que le centre-ressource était le "coeur" de ce modèle, nous proclamons que l'enfant en est l'"âme" pour laquelle tout un processus de changement des mentalités a été mis en marche.

---

(1) Robinson, M., A Guide to our School, Carrie Busey School, Champaign, Illinois, p. 36.

4.3 3ième étape: Organisation des regroupements des élèves

Pour des raisons de plus grande efficacité, l'école de 500 à 550 élèves sera divisée en 4 ou 5 unités comprenant de 100 à 125 élèves chacune. Le seul critère qui servira à choisir les élèves de chaque unité est un critère d'écart d'âge chronologique. L'équipe-école, après avoir discuté des avantages et des inconvénients de l'un ou l'autre écart d'âge pour les regroupements des élèves en privilégiera un.

Une fois bien arrêtée la décision de faire des unités selon un écart d'âge donné, l'équipe, composée du coordonnateur, des professeurs et des PNE, procède à la répartition des élèves en sous-groupes à l'intérieur de chacune des unités. Les sous-groupes n'ont pas de nombre d'élèves pré-déterminé. C'est à partir des besoins et des acquisitions des enfants qu'ils sont formés. L'équipe décidera du nombre d'élèves par sous-groupe et du nombre de sous-groupes dans l'unité en tenant compte du nombre d'adultes de cette unité.

Une unité de 100-125 élèves peut compter six ou sept professeurs du régulier et de l'orthopédagogie, des aides-professionnelles, un ou deux stagiaires et des bénévoles.

L'équipe de l'unité peut décider, en accord avec le coordonnateur et le directeur, de former six ou sept sous-groupes d'élèves dans cette unité.

Les sous-groupes pourront se répartir ainsi:

1er sous-groupe:	8 élèves	4e sous-groupe:	20 élèves
2e sous-groupe:	14 élèves	5e sous-groupe:	27 élèves
3e sous-groupe:	16 élèves	6e sous-groupe:	25 élèves

TOTAL: ± 110 élèves

Le personnel de l'unité décide de la durée des sous-groupes qui peut varier de 4 à 6 semaines.

Au bout de ce laps de temps, l'équipe-unité s'interroge sur la pertinence de refaire les sous-groupes ou de les maintenir pour une autre période de 4 à 6 semaines. Il est bien entendu qu'un élève peut toujours changer de sous-groupe en tout temps, si besoin il y a.

En tenant compte des intérêts et des habiletés particulières de chacun des professeurs, le directeur leur attribue leur sous-groupe.

4.4 __4ième étape: Organisation matérielle__

Pour que des personnes acceptent d'entrer dans une démarche qui pose certaines exigences, il est important que l'environnement physique soit très fonctionnel. L'organisation matérielle adéquate minimale deviendra un facilitateur à ce processus de changement pour le personnel.

Donc, il faut s'assurer de pouvoir retrouver dans les aires ou dans les classes de l'école, des lieux bien organisés où les sous-groupes d'élèves pourront se réunir. Ces lieux devront être équipés de tables de travail, de chaises, de tableaux, d'armoires de rangement et de tout le matériel de base nécessaire au bon fonctionnement d'un groupe.

Il faudra aussi s'assurer que tout le matériel d'instrumentation pour la partie enseignement proprement dite soit prêt, disponible et classifié: fiches de travail , tests d'évaluation et de contrôle, correctifs, fiches qui serviront à suivre l'évolution des enfants au jour le jour, etc.

4.5 5ième étape: Evaluation

La mise en place d'un système d'évaluation continue constitue une exigence essentielle de tout projet d'école visant à intégrer les enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage. Un tel système d'évaluation continue permet d'assurer la qualité des services offerts à chaque enfant d'une telle école.

L'évaluation, "c'est un jugement de valeur porté sur ce qui se fait en regard des objectifs à atteindre en vue d'une amélioration de son action",(1) en l'occurence, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

"L'évaluation d'un projet d'école implique tous les intervenants engagés dans une action commune, ce qui a pour effet d'assurer l'adhésion des participants aux réorientations qui en découlent".(2)

L'évaluation doit porter sur l'ensemble de l'action de l'école, entre autres sur:

- le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes des élèves;
- les activités pédagogiques scolaires et parascolaires:
- le climat de l'école;
- les rapports entre les groupes et les agents;
- l'utilisation de l'environnement et du milieu socio-culturel.(2)

---

(1) L'Ecole catholique en projet - Guide de mise en route, Séries de l'Enseignement catholique, M.E.Q., 1980, p. 35.

(2) Le projet éducatif de l'Ecole- M.E.Q., Division générale des réseaux, 1980, p. 77.

5. AUTRES MODELES D'INTEGRATION

Notre modèle est axé sur l'enfant à qui l'on veut donner des services de qualité dans son milieu le plus naturel possible. Si l'environnement se veut le mieux outillé, c'est d'abord et avant tout dans un but de bien servir l'élève en difficulté.

Ce modèle s'inspire de différents modèles de la pédagogie américaine. Quatre modèles ont retenu notre attention. Soit parce que l'auteur mettait sur pied un service d'aide supplémentaire à l'enfant en difficulté (modèles ICE et classe-ressource), soit parce qu'un autre tentait d'habiliter les enseignants du régulier à offrir tous les services auxquels les enfants en difficulté sont en droit de recevoir et démontrait ainsi qu'aucun enfant ne devait être scolarisé dans une classe autre qu'une classe dite "régulière" (Zero Reject Model) ou soit parce qu'un dernier auteur établissait qu'un contrat de service devait être signé entre les parents et le professeur spécialisé de l'élève (contrat de Gallagher) afin que celui-ci réintègre le plus rapidement possible son école de quartier et une classe régulière.

Ce chapitre veut donc résumer ces différentes modalités d'application du mainstreaming.

5.1 Individually Guided Education , I.G.E., Armstrong, J. R.

Historique

Ce modèle d'intégration a été développé par Klausmeier dans les années '64 et suivantes au Wisconsin. Un des éléments majeurs de ce modèle est le concept de classes sans degré proposées d'abord par Washburne en 1932.

Les premières expériences de ce modèle ont été faites en 1965 au Wisconsin dans quatre districts scolaires: Madison, Jamesville, Milwaukee et Racine.

En 1965, il y avait treize classes sans degré. Au deuxième semestre de cette année 1965-66, le nombre est passé à dix-neuf. En 1969-70, il y en avait cinquante; en 1971-72, cinq cents; en 1973-74, sept cents et entre deux milles et trois milles en 1974-75.

Description du modèle

Ce modèle comporte sept éléments majeurs. (voir le tableau 3 à la page 42)

1er élément: L'organisation de l'école en "multiunit".

Ce modèle comporte trois niveaux administratifs:

a) le niveau du district scolaire;
b) le niveau école;
c) le niveau unité dans l'école.

A chacun des trois niveaux administratifs, il existe un comité. Le tableau 4 de la page 43 illustre ces trois comités en indiquant qui en sont les membres.

TABLEAU 3

ELEMENTS MAJEURS DU MODELE I.G.E.

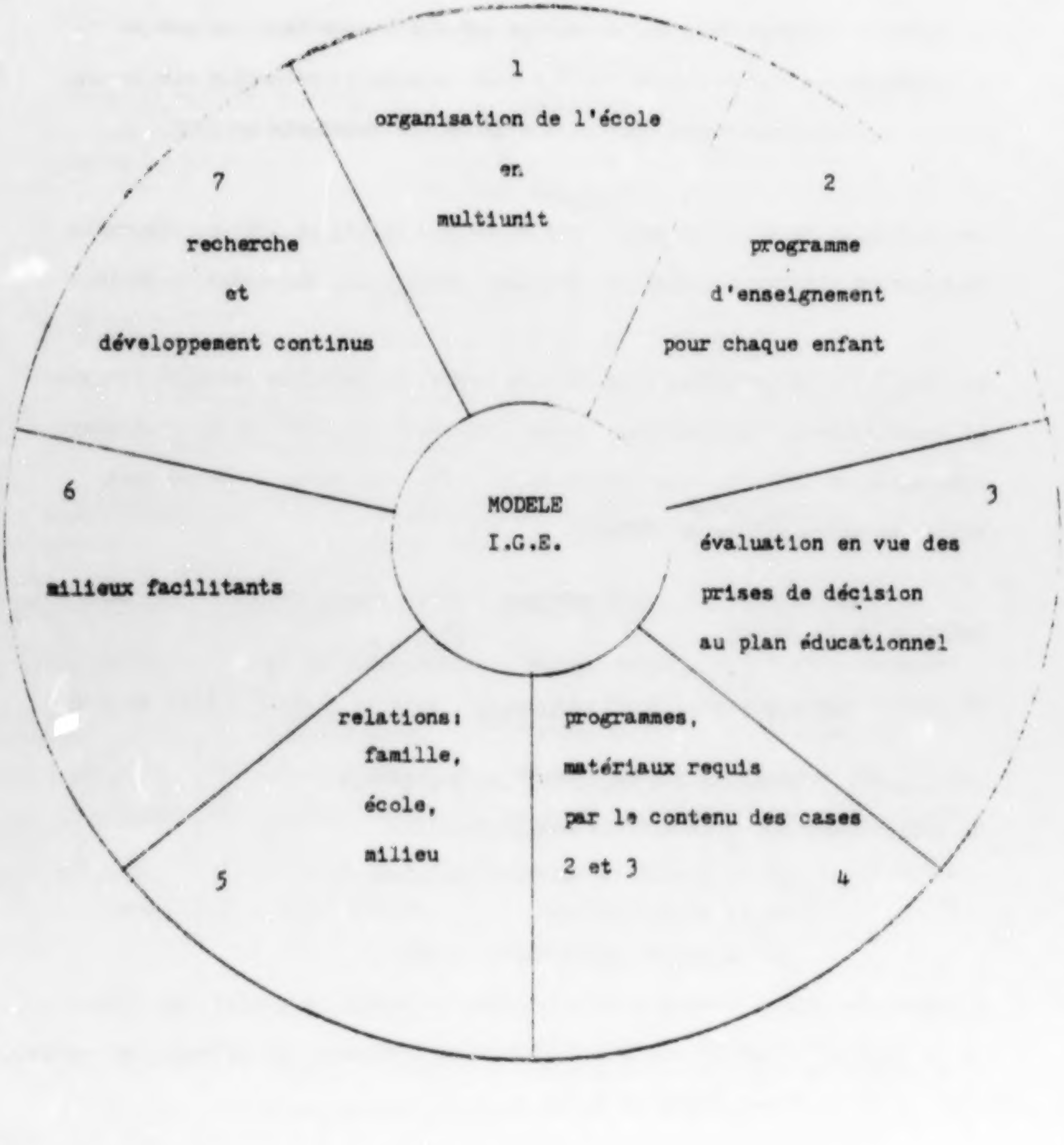
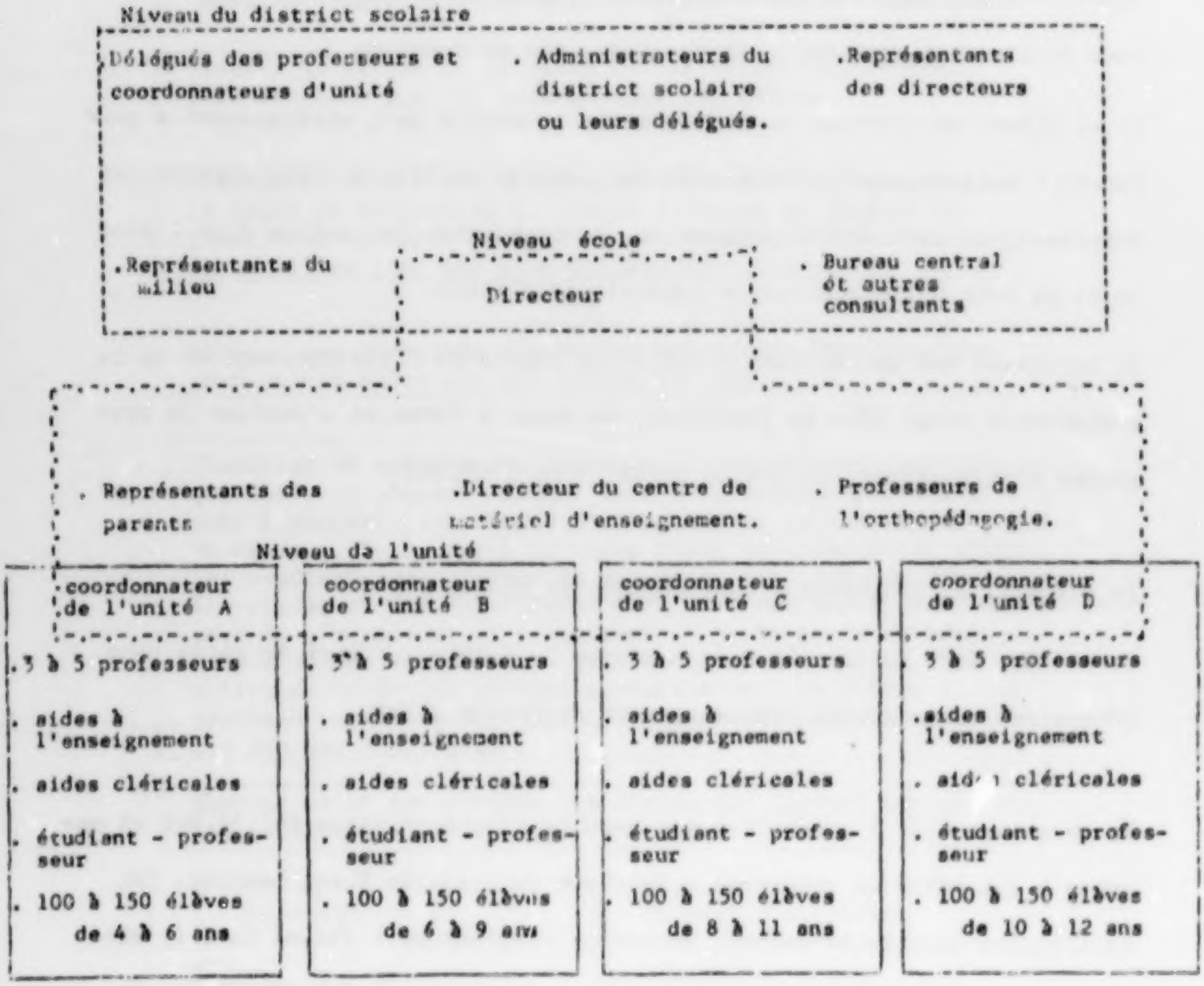


TABLEAU 4

Organisation en " multiunit " d'une école de 400 à 600 élèves

selon I.G.E.



CLEF: ----------------------- Comité de la planification générale

-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-. Comité de la promotion de l'enseignement

______________________ Comité de l'enseignement et de la recherche

a) Au niveau du district scolaire, le comité de la planification générale a pour mandat de voir à la planification, aux décisions, à la coordination en ce qui touche l'enseignement et l'intégration. Parmi les avantages de ce comité, mentionnons qu'il peut apporter une aide précieuse face à la résistance au changement qui peut exister soit au niveau du milieu, soit au niveau de l'administration, soit au niveau des professeurs.

b) Au niveau de l'école, le comité de la promotion de l'enseignement a pour fonction de préciser les objectifs de l'école, de voir à l'application des politiques du secteur de l'éducation, de coordonner les unités dans l'école et de voir à l'organisation générale de l'école.

c) Au niveau des unités dans l'école, le comité de l'enseignement et de la recherche a comme rôle de planifier, de mener à terme et d'évaluer le programme d'enseignement de chaque enfant dans l'unité.

2e élément: Le programme d'enseignement de chaque élève.

Le tableau 5 de la page 45 nous présente le modèle qui sert de guide pour déterminer le programme d'enseignement de chaque élève.

Ce programme vise à identifier les besoins d'apprentissage de l'élève et ensuite à lui bâtir un programme spécifique qui réponde à ses besoins. Tel qu'illustré dans le tableau 5, ce modèle comprend sept étapes dans la mise en place et la réalisation de ce programme d'éducation personnalisée. Ce programme d'enseignement se réfère particulièrement à deux éléments majeurs du modèle I.G.E., l'évaluation qui correspond au numéro 3 du tableau 3 et le matériel d'enseignement qui se réfère au numéro 4 de ce même tableau. Pour que ce programme d'enseignement de ce modèle opère efficacement, il est essentiel d'avoir les instruments d'évaluation adéquats, les guides

TABLEAU 5

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DANS LE MODELE I.G.E.

Etablir les objectifs éducatifs visés pour les étudiants de l'école, en terme de niveaux de performance à atteindre, de valeur accordée au rendement, de moyen d'action

Etablir un estimé de la gamme des objectifs qui peuvent être atteints par les sous-groupes des élèves.

Etablir le niveau de performance, le style d'apprentissage, le degré de motivation de chaque élève en se servant de tests avec critères de références, cédules d'observation ou échantillons pour des sous-groupes appropriés.

Etablir les objectifs d'enseignement devant être atteints pour chaque élève sur une courte période.

Planifier et exécuter un programme d'enseignement pour chaque élève ou placer l'enfant dans un programme pré-établi. Voir à varier: 1- le degré d'attention et le soutien du professeur, 2- la durée du temps passé en interaction entre les étudiants, 3- l'usage de matériaux imprimés, de l'audio-visuel et les expériences hors de l'ordinaire, 4- l'usage de l'espace et de l'équipement, 5- la durée du temps pour l'enfant seul avec le professeur ou les médias, les activités de petits groupes conduites par les élèves ou les professeurs, les activités pour des grands groupes conduites par des professeurs.

Etablir où en sont rendus les élèves par rapport aux objectifs initiaux.

Objectifs non atteints

Objectifs atteints, maîtrisés ou autres critères

Rétablir les caractéristiques de l'élève ou décider d'autres actions.

Poursuite de la séquence suivante ou autres actions à faire.

Faire le point par rapport au programme initial

d'application de ces instruments et le matériel d'enseignement approprié.

3e élément: Evaluation en vue des décisions à prendre en ce qui concerne l'enseignement.

Le tableau 5 fait voir l'importance très grande faite à l'évaluation, soit pour d'abord établir le profil des besoins de l'élève, soit pour l'aider à corriger ses déficiences ou à poursuivre son programme spécifique.

4e élément: Matériaux de cours adéquats pour répondre au programme d'enseignement de chaque élève et pour faire les évaluations requises par le modèle I.G.E.

Par rapport au matériel requis par le modèle I.G.E., Klausmeier a indiqué un ensemble de caractéristiques qu'il devrait comporter:

- que le matériel soit à point et fiable;
- que le contenu de ce matériel soit choisi et réparti selon les besoins de l'élève à qui il est destiné;
- que les objectifs d'apprentissage soient établis;
- que des instruments d'évaluation soient disponibles, y compris des tests accompagnés de guides d'application;
- que le matériel soit varié;
- que des renseignements soient fournis aux professeurs;
- que les coûts approximatifs soient indiqués.

5e élément: Relations: maison- école- milieu

Ce modèle attache beaucoup d'importance à la communication. Il propose un programme très étoffé de relations entre la famille, l'école et le milieu. Une des caractéristiques de ce modèle est l'importance accordée à la communication entre tous les paliers de l'organisation tant au plan vertical, depuis les élèves, les parents, le personnel de l'école jusqu'à la haute direction de la structure scolaire, qu'au plan horizontal entre tous les agents d'éducation d'un même palier de la structure scolaire.

<u>6e élément: Un milieu propice.</u>

Le milieu propice à la réalisation de ce modèle consiste dans l'aménagement physique et géographique des lieux qui facilite la mise en place d'un tel modèle. Par exemple, l'adaptation possible des locaux de l'école aux classes sans degré.

<u>7e élément: Recherche et développement continus.</u>

Le modèle I.G.E. se veut un modèle dynamique. Pour se développer et s'améliorer, il doit être ouvert au changement. Tout système, dit Armstrong, offre-t-il le meilleur projet éducatif à sa clientèle, a besoin de se réévaluer constamment pour améliorer ce qui a été jugé inadéquat. Le moyen privilégié pour arriver à ce résultat, poursuit Armstrong, est la mise sur pied d'un programme de recherche et de développement à tous les niveaux et dans toutes les phases de mise en application de ce modèle d'intégration.

<u>Commentaires.</u>

Dans la recherche de modèles d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage, nous avons pu comparer les avantages et les inconvénients de plusieurs modèles. Les inconvénients du modèle I.G.E. se situent, comme pour beaucoup de modèles d'intégration, au niveau de la possibilité d'avoir le matériel requis pour son application. Il est à noter qu'au Wisconsin, où ce modèle est appliqué, une collaboration intéressante des universités a commencé à apporter une solution à ces difficultés par la production de matériel requis pour ce modèle.

Du côté des avantages, la rigueur de la démarche proposée pour établir le programme éducatif de chaque élève et le réévaluer dans toutes ses phases de

réalisation en font un modèle avantageux et efficace d'intégration des enfants en difficulté.

C'est un modèle qui est appliqué dans plusieurs écoles du Wisconsin. C'est le modèle qui est appliqué à l'école " Carrie Busey " dont le projet éducatif nous a particulièrement intéressé. C'est d'ailleurs de ce modèle I.C.E. que nous nous sommes fortement inspirés pour l'élaboration du modèle que nous avons présenté.

5.2 The Ressource-Room Model, Hammill, E.D., Temple University

Historique

En 1913, le Dr. Robert Irwin a mis sur pied un premier programme de classe-ressource pour les enfants ayant des difficultés visuelles. A cette époque, il n'était pas question de classes spéciales.

Dans les années 60 et les suivantes, plusieurs auteurs ont parlé de la vogue grandissante de la classe-ressource: Sabatino en 1972, Dunn en 1968, Lilly en 1970 et Iano en 1974. L'usage de la classe-ressource au lieu de la classe spéciale pour les enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage date de la fin des années 60.

Depuis la fin des années 60 jusqu'à nos jours, beaucoup d'expériences ont été faites pour réintégrer dans la classe régulière les enfants en difficulté en utilisant la classe-ressource pour répondre aux besoins particuliers de ces enfants.

Certaines expériences de classes-ressources ont été réalisées sur une base catégorielle. Mentionnons en ce sens, les expériences de:

- Glavin, Quay et Werry en 1971 pour les enfants mésadaptés socio-affectifs; Sabatino en 1971 et Weiner en 1969 pour les enfants en difficulté d'apprentissage;
- Barksdale et Atkinson en 1971 pour les enfants qui avaient des retards pédagogiques.

Les tentatives pour offrir les services de la classe-ressource non seulement aux enfants en difficulté mais aussi à un grand nombre d'autres enfants qui, sans être handicapés, présentent des difficultés au plan scolaire,

en sont encore à leur début.

Quelques expériences de classes-ressources sur une base non catégorielle ont aussi été réalisées:

- En 1971, Reger et Koppmann ont parlé d'un programme qui s'est réalisé dans la banlieue de la ville de Buffalo, New-York.
- Une autre tentative dans ce sens a été réalisée dans un projet conjoint qui a débuté en 1970 entre les écoles publiques de la ville de Philadelphie et le département de l'éducation spécialisée de l'Université Temple, à laquelle est rattaché l'auteur de cet article, D. Hammill.

Description du modèle

Selon Hammill, la classe-ressource est le lieu d'apprentissage où l'enfant se présente pour une période de temps déterminé et selon un horaire régulier pour des services ou des apprentissages particuliers qu'il ne pourrait recevoir dans une classe régulière. La différence fondamentale avec la classe spéciale réside dans le fait que l'enfant va à la classe-ressource seulement pour une partie de son temps de classe et demeure dans la classe régulière pour le reste du temps. Dans ce modèle, le professeur de la classe régulière demeure le premier responsable de tous les élèves. Il peut être aidé par le professeur ressource affecté à la classe-ressource.

La classe-ressource, selon un auteur comme Hammill, devrait être pensée sur une base non catégorielle, en ce sens que c'est un lieu d'apprentissage offert aux enfants qui peuvent en profiter qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage.

Avantages de la classe-ressource

Selon Hammill, les avantages de la classe-ressource, pour l'école, le professeur et les élèves sont impressionnants.

Les avantages mentionnés depuis (a) jusqu'à (f) se refèrent aux classes-ressources avec ou sans catégories; alors que les avantages mentionnés depuis la lettre (g) jusqu'à la lettre (n) se réfèrent aux classes-ressources non catégorielles.

a) Les enfants qui ont des besoins particuliers demeurent quand même dans la classe régulière et en contact avec leurs amis;

b) Les enfants bénéficient d'un programme complet adapté à leurs besoins grâce à la collaboration du professeur de la classe-ressource avec le professeur de la classe régulière;

c) La classe-ressource est moins dispendieuse que la mise en place des classes spéciales;

d) Un plus grand nombre d'enfants peuvent bénéficier des avantages de la classe-ressource;

e) Le professeur de la classe-ressource, étant intégré au personnel de l'école, n'est pas perçu comme un visiteur;

f) Les difficultés de l'enfant étant décelées dès le jeune âge, elles peuvent être prévenues et même évitées;

g) Les enfants ne sont pas étiquetés;

h) L'absence d'étiquettes atténue les inconvénients rattachés aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage de l'enfant;

i) L'enfant peut fréquenter l'école du quartier sans avoir à subir les inconvénients du transport en autobus;

j) La flexibilité de l'horaire permet à l'enfant de se rendre à la classe-ressource selon ses besoins;

k) L'enfant reçoit plus rapidement réponse à ses besoins puisque le personnel est sur place;

l) Les professionnels, psychologues et médecins qui travaillent en milieu scolaire, sont moins requis pour identifier les clients des classes spéciales que pour faire le travail pour lequel ils sont engagés;

m) Les classes spéciales continuent d'exister, mais elles sont réservées aux enfants qui en ont vraiment besoin, c'est-à-dire les enfants qui ont des difficultés graves d'apprentissage et qui ne peuvent être intégrés dans une classe régulière;

n) L'expérience et la compétence du professeur de la classe-ressource en font un consultant sur place disponible.

Inconvénients de la classe-ressource

Les inconvénients de ce modèle se situent comme plusieurs autres modèles d'intégration au niveau méthodologique selon Kirk et MacMillan.

Ils ont fait un relevé des difficultés méthodologiques reliées à la mise en application de ce modèle d'intégration. Selon eux, beaucoup d'instruments utilisés de façon courante pour réaliser le modèle de la classe-ressource ont une validité inconnue ou douteuse. Quand on dit "instruments", il peut s'agir de tests inappropriés ou invalides, de mauvais classements d'enfants, à cause d'instruments inadéquats.

Commentaires

L'expérience de deux ans faite, sur une base non catégorielle, dans des écoles du centre-ville de Philadelphie conjointement avec l'université Temple, révèle que les enfants ayant des retards pédagogiques ou des troubles de comportement, placés dans une classe régulière avec possibilité d'accès à une classe-ressource, réussissent aussi bien ou même mieux que s'ils étaient placés dans une classe spéciale. Les professeurs de classe régulière

participant à cette expérience étaient plus hésitants à accepter dans leur classe des enfants atteints de déficience mentale.

Les difficultés d'ordre méthodologique dont il est fait mention dans ce modèle font ressortir l'importance d'avoir le matériel requis avant de se lancer dans un projet d'intégration.

En ce sens, le centre-ressource et la classe-ressource proposés dans notre modèle d'intégration veulent pallier à cette difficulté en mettant à la disposition immédiate du professeur le matériel requis pour réaliser le programme éducatif de chaque enfant.

5.3 The Training Based Model for Special Education, Lilly 1970.

Le Training Based Model de Stephan Lilly est une alternative aux différents modèles de services offerts aux élèves en difficulté au début des années 1970.

Dans ce modèle le rôle des professeurs spécialisés sera considérablement bouleversé: le travail d'une partie de ce personnel serait davantage centré sur l'aide à apporter au professeur du régulier plutôt qu'à l'enfant en particulier. Quant à la majorité des professeurs spécialisés, ils pourraient être retournés au secteur régulier comme titulaire de classe.

Définition du modèle

Ce modèle consiste donc essentiellement à garder la plupart des enfants en difficulté légère et moyenne dans la classe régulière après avoir rendu le professeur du régulier apte à mieux tenir compte des différences individuelles et à mieux être capable de faire face aux différentes situations nouvelles qui se présenteront dans sa classe. Selon Lilly, des enseignants spécialisés nouveau genre seraient nécessaires (instructional specialist). L'université devra préparer ces spécialistes afin qu'ils puissent travailler et aider les professeurs du régulier dans les domaines suivants: le diagnostic des problèmes d'apprentissage, le travail et la formation des sous-groupes d'élèves, les programmes de conditionnement opérant, le développement d'attitudes qui engendrent la motivation... Les enseignants spécialisés de l'école ne fourniraient plus de services directs aux enfants en difficulté. Au contraire, tous les services nécessaires aux élèves seraient la responsabilité unique et entière du titulaire de classe. Celui-ci pourrait recevoir de l'aide du

professeur spécialisé mais seulement s'il le désire et toujours en dehors de la présence des enfants.

Dans ce modèle de Lilly le focus est donc placé sur le professeur du régulier et sur le fait que la plupart des enfants en difficulté sont totalement intégrés sans la possiblité de sortir des classes régulières.

A qui s'adresse ce modèle? Quelle est sa clientèle?

Ce modèle de service s'adresse à tous les enfants en difficulté dont le problème est considéré comme léger ou moyen. Leur caractéristique commune c'est qu'ils ont tous fréquenté une classe régulière avant d'être signalés par un ou l'autre des titulaires du régulier comme étant des enfants problèmes (apprentissage et/ou comportement).

Ce modèle de service de Lilly ne s'adresse pas aux enfants considérés comme sévèrement handicapés (handicaps lourds: cécité, surdité...).

Quelques principes très importants qui sous-tendent le modèle de Lilly

Stephan Lilly, dans un article du Exceptionnel Children, summer 1971, A training Based Model for Special Education, nous fait connaître les 3 principes essentiels (3 criteria) qu'il faut respecter si l'on désire mettre fin aux nombreux problèmes rencontrés dans les modèles à tendance médicale où la faute est mise chez l'enfant.

- "Zero reject model" (Le modèle ne doit rejeter personne)*

Le nouveau modèle de service proposé par Stephan Lilly doit être un modèle qui ne rejette aucun enfant en ce sens que lorsqu'un enfant est accepté dans

* Traduction libre.

une classe régulière d'une école publique, il devient impossible de l'en retirer pour quelque raison que ce soit. Retirer l'enfant de la classe régulière devient une impossibilité administrative. Si un enfant subit un échec ou présente des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, ce modèle de service (zero reject model) exige que le problème soit solutionné par la personne adulte (le titulaire) qui a été impliquée dans ce problème. Il n'est pas question et ne faut jamais faire intervenir un "spécialiste" qui isolera l'enfant ou qui travaillera seul avec lui en dehors de la classe.

Lilly soutient que nous avons besoin de ce "Zero reject Model" afin de nous protéger contre notre tendance naturelle qui nous porte à blâmer et à étiqueter les enfants en difficulté comme s'ils étaient les seuls responsables de leur non fonctionnement en classe.

- Un rôle de support pour les "special educators"

Un deuxième principe important dans ce modèle de service c'est que le redressement des situations difficiles dans la classe repose carrément sur les épaules du professeur du régulier. L'éducation spéciale ne doit plus être un système parallèle qui a réponse à tous les problèmes en classe. Les professeurs spécialisés doivent fournir un support et une aide aux titulaires.

- Des professeurs du régulier qui ont été habilités à faire face à toutes sortes de situations dans la classe

Ce troisième principe qui découle des deux autres, veut augmenter les compétences des titulaires de classe, en développant chez eux des habiletés et des attitudes qui leur permettront de résoudre les problèmes de leur classe.

Tout se passe dans la classe sans jamais référer des enfants pour des services hors la classe régulière.

Commentaires

Le modèle de Lilly nous semble peu flexible. D'une part, il place toute la responsabilité de l'enseignement et de la réussite des enfants sur une seule personne: le titulaire. D'autre part, il veut garder à tout prix l'enfant en difficulté dans sa classe régulière. Le professeur du régulier et l'enfant en difficulté se privent sûrement de plusieurs compétences qui pourraient assurément rendre service à l'un et à l'autre à un moment donné.

Ce modèle nécessitera aussi des efforts humains et monétaires considérables si on veut l'appliquer avec un certain succès: perfectionnement des professeurs du régulier, recyclage des professeurs spécialisés, préparation de nouveaux spécialistes et généralistes.

Ce modèle ne parle pas ou très peu des autres enfants en difficulté avec handicaps lourds. Cela nous inquiète et nous intrigue beaucoup.

Il est peu probable qu'au Québec, un tel modèle puisse s'appliquer d'une façon générale. Il faudrait probablement y aller avec prudence en respectant les milieux et les personnels en place.

5.4 The Special Education Contract for M.H.C., J. Gallagher, 1971.

Définition

L'enfant doit être maintenu le plus possible dans l'école de son quartier dans des mesures régulières. Si pour des raisons exceptionnelles, il doit recevoir des services spécialisés, Gallagher propose un encadrement très structuré afin d'en assurer le succès. Selon l'auteur, le placement au niveau primaire d'un enfant en difficulté légère d'apprentissage et/ou de comportement dans le secteur de l'éducation spéciale ne pourrait se faire qu'à partir d'un contrat de service signé entre les parents et le(s) professeur(s) spécialisé(s).

Ce contrat contiendrait les objectifs mesurables et quantifiables à atteindre avec l'enfant et ne serait valide que pour une période de 2 ans. Il pourrait cependant être reconduit après 2 ans à la condition expresse que les deux parties en cause, parents et professeur(s) spécialisé(s) comparaissent devant un tribunal d'audience. Lors de cette comparution, les parents seraient représentés par un conseiller social et juridique qui serait tenu de plaidoyer. Cette démarche pourrait aboutir à une prolongation du contrat de service.

Elaboré après un diagnostic sérieux, le contrat engagerait le personnel éducatif et enseignant à poursuivre et à atteindre des objectifs éducatifs mesurables qui seraient revus et évalués à tous les 6 mois. Idéalement, ce contrat devrait pouvoir commencer avec certains enfants vers l'âge de 3 ans ou le plus tôt possible afin que le maximum de résultats soit obtenu avec le minimum d'efforts.

La clientèle

Ce modèle de service s'adresse et s'applique à tous les enfants qui sont en difficulté légère et moyenne d'apprentissage et/ou de comportement.

<u>Commentaires</u>

Ce modèle de service se veut une mesure administrative qui permettra d'éviter les inconvénients de l'étiquetage des enfants: ségrégation, railleries, difficulté du retour au régulier, non acceptation des parents, facilité du régulier à se débarrasser d'un enfant différent et difficile, solution de facilité, etc.

-- Avantages certains pour les parents:
Meilleur connaissance du problème de l'enfant, implication dans la recherche de solutions et des objectifs, attentes plus réalistes des parents.

-- Avantages certains pour les élèves:
  - Plus grande motivation si impliqués dans le processus.
  - Plus grande motivation sachant le retour certain au régulier.
  - Moins de perte de temps avec des professeurs dépassés et souvent incompétents.

-- Avantages pour les professeurs du régulier et de l'orthopédagogie:
  - Les objectifs d'aide et de récupération pourraient être élaborés conjointement.
  - Un choix d'activités communes pour les élèves de l'orthopédagogie et du régulier.
  - Les professeurs de l'orthopédagogie et du régulier seraient plus motivés à préparer le retour de l'enfant au régulier.

- Le professeur spécialisé, sachant que son travail et ses résultats seront évalués et appréciés, sera encouragé à déployer un maximum d'efforts.
- L'utilisation du contrat de service avant l'âge de l'adolescence au moment où le maximum d'efforts doit se faire, s'inscrit bien dans un plan de développement de l'enfant.

Remarques

Une des fonctions du "contrat" est de préciser les responsabilités de tous les intervenants. Le contrat peut-être une excellente façon de motiver les parents à accepter de poursuivre certains objectifs dans le processus de récupération de leur enfant à la maison.

Il semble selon des auteurs reconnus qu'une période de récupération de 2 années soit suffisante. Une limite de temps bien déterminée invite davantage les intervenants à l'action. Sans limite de temps, les gens ne se sentent ni pressés, ni engagés.

Après 6 mois d'application, si les objectifs prévus pour cette période ne sont pas atteints, les parents auraient le droit de réclamer un montant équivalent au coût de la rééducation de leur enfant. Cet argent pourrait alors servir à payer un spécialiste (hors du système scolaire) pour reprendre le temps perdu ou pour corriger la situation due au système ou au professeur spécialisé non adéquat.

L'auteur suggère un système de récompense pour les professeurs spécialisés qui réussiraient à atteindre les objectifs inscrits au contrat de l'enfant.

Cette récompense, dit-il, serait donnée sous forme de bourse d'études qui encouragerait les professeurs à atteindre des niveaux d'excellence. Il faut s'interroger grandement quant à cette pratique et à sa pertinence dans un contexte de contrat de service. Qu'arrive-t-il aux professeurs qui n'atteignent pas ou qu'à demi les objectifs du contrat?... Ceux qui ont le plus besoin d'aide et de perfectionnement n'en reçoivent pas. Et les professeurs du régulier, eux?...

Il est bien sûr que ce modèle a pris une allure plus administrative puisqu'il préconise la signature d'un contrat de service. La loi PL 94-142 est venue renforcer l'obligation d'offrir une éducation publique, gratuite et appropriée à chacun des enfants en difficulté en obligeant les responsables de les placer dans le milieu le moins restrictif possible (annexe 1).

6. CONCLUSION

La deuxième moitié du 20e siècle a vu apparaître dans le monde une plus grande ouverture aux personnes handicapées et plus particulièrement aux enfants en difficulté. L'évolution de la conscience sociale collective plus accueillante à l'égard de la personne handicapée ou de l'enfant en difficulté nous apparaît être un signe encourageant pour les années '80.

Des efforts sincères ont été déployés dans plusieurs pays afin de permettre à leurs citoyens plus démunis au plan intellectuel, physique ou social de vivre une vie plus normale possible. Ces efforts se sont d'abord traduits dans la reconnaissance officielle des droits fondamentaux de chaque personne, droits qui ont été inscrits dans des documents dont certains sont à portée internationale. En voici quelques-uns:

- en 1948, la "Déclaration des Droits de l'Homme" faite par l'O.N.U.;
- en 1959, la "Déclaration des Droits de l'Enfant" faite par l'O.N.U.;
- en 1963, le Congrès mondial de Beyrouth sur les Droits de l'Enfant, où il y avait une commission sur les droits de l'enfant inadapté;
- en 1969, le "Livre Vert" du Gouvernement du Québec, présentant une orientation pour une politique de l'enfance en difficulté;
- en 1976, le "Rapport Copex", rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée: l'éducation de l'enfance en difficulté;
- en 1978, "L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et Plan d'action", dont un chapitre est consacré à l'enfance en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage;
- en 1981, l'année internationale de la personne handicapée.

Ces volontés concrètes ont eu des effets bénéfiques sur la qualité des services offerts aux enfants en difficulté, soit parce qu'ils n'existaient pas dans certains milieux, soit parce que ces déclarations ou ces politiques ont interrogé les pratiques courantes dans le domaine de l'enfance en difficulté et invité les agents d'éducation concernés à repenser leurs services et à les améliorer.

Le Gouvernement du Québec, en tenant compte des recommandations contenues dans le rapport "COPEX", des avis reçus du Conseil Supérieur de l'Education et des témoignages entendus lors de la présentation des mémoires rapportés dans le "Livre Vert", a publié une politique d'ensemble pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage. Le texte qui suit, extrait de L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, l'enfance en difficulté ..., p. 17, exprime dans quel sens le Gouvernement du Québec entend poursuivre son action à l'égard des enfants en difficulté:

> " Dans l'organisation des services éducatifs pour les enfants en difficulté, le ministère entend donc favoriser:
> . l'accessibilité à un système public d'éducation,
> . qui dispense une éducation de qualité,
> . dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant."

C'est dans le sens de ces principes que nous avons présenté un modèle d'intégration pour les enfants en difficulté visant à nous assurer qu'ils reçoivent un service de qualité dans le système public et dans le cadre le plus normal possible.

Le consensus des membres du projet collectif s'accordait , au début du projet en septembre 1979, pour définir l'intégration comme suit:

> L'obligation d'assurer à tous les enfants une éducation de qualité, dans des groupes non catégoriels de leur école d quartier. Cette intégration engage tout le personnel de l'école à fournir des réponses personnalisées aux besoins individuels de chaque enfant.

Dans cette définition de l'intégration, nous avons insisté sur l'importance, pour chaque enfant, de recevoir une éducation de qualité, sans être catégorisé à cause de ses difficultés, dans son milieu naturel de vie.

Nous privilégions une éducation de qualité inconciliable avec une intégration sauvage qui comporte des avantages au plan économique mais qui risque de compromettre l'intégration de l'enfant en difficulté. Une éducation de qualité doit s'accompagner de prudence étant donné les résistances importantes qui peuvent venir du milieu, des syndicats et des agents d'éducation eux-mêmes. Cette prudence se manifestera dans la préparation des enfants et des maîtres en fournissant à ces derniers le soutien pédagogique requis, le matériel nécessaire pour qu'ils puissent personnaliser leur enseignement. Enfin, la prudence requiert de préparer tout le milieu, en particulier la famille.

Autrement la situation décrite dans le document de la CEQ (mai 1981) pourrait se vérifier:

> "Les enfants intégrés souffrent en fait autant de marginalisation à l'intérieur d'une classe régulière qu'ils pouvaient en souffrir auparavant, et ils ne reçoivent plus maintenant les services appropriés à leur état faute de ressources disponibles. Pour eux, la situation est pire qu'avant."

La réussite de l'intégration des enfants en difficulté n'est pas une solution de facilité qui serait mise en place pour sauver du personnel ou pour régler des problèmes de budget. Elle a besoin, pour réussir, de tous les agents du milieu: parents, enfants, enseignants, p.n.e., administrateurs, gouvernement, universités et syndicats.

Parce que le changement des mentalités et des attitudes ne se fait pas du jour au lendemain, nous avons insisté, dans notre modèle, sur la souplesse, sur l'importance de la valeur du temps pour arriver à nous apprivoiser à la manière du renard et du Petit Prince et découvrir l'apport que constitue, pour un milieu donné, un vécu partagé avec des enfants en difficulté.

Pour ce faire, il nous est apparu que l'école du quartier est un lieu privilégié pour que s'élabore, dans la cohérence, un projet d'intégration. L'école ouverte au milieu favorise la rencontre des personnes, l'expression des opinions, les changements de mentalité, le développement d'une conscience collective ce qui permet de faire des consensus sur la philosophie de l'école, les objectifs éducatifs et le modèle d'enseignement qui apportera une réponse personnalisée aux besoins de chaque enfant.

Le modèle d'enseignement que nous proposons possède en lui-même des qualités et des particularités qui nous semblent intéressantes. Il est basé sur des regroupements multi-âges. Avec un écart d'âge de deux ou trois ans, l'enfant en difficulté peut se sentir à l'aise et entrer dans un système dit de "pédagogie de succès" où il n'est plus comparé aux autres mais bien à lui-même. Il est donc placé devant des défis qu'il peut affronter. Il ira de succès en succès et, d'une façon générale, sa courbe d'acquisitions et d'apprentissage sera ascendante. Ce mode de regroupement favorise particulièrement la non-marginalisation des enfants. Il exige une approche individualisante et assure un progrès continu.

> "En fait, dit le rapport COPEX, la programmation individualisée est le principal moyen de maintenir des enfants en difficulté dans la classe régulière, et, à plus forte raison, de réintégrer des enfants qui ont pu être temporairement placés dans des groupes spéciaux pour recevoir des services spécialisés." (p. 590)

Enfin, nous désirons rappeler quelques-unes des raisons qui ont motivé le choix de notre modèle: la présence d'un centre-ressource et du professeur ressource, la gestion participative, le travail d'équipe, la présence des parents et des autres agents d'éducation dans le projet, autant dans son implantation que dans son déroulement quotidien.

Mais ce n'est certes pas une loi ou une politique qui réussira à changer les

mentalités et les attitudes de tous les intervenants appelés à travailler auprès des enfants. En effet, les adversaires de l'intégration continueront d'invoquer la dispersion des services spécialisés, les coûts de mise en application, le ralentissement des enfants plus doués , la surcharge de la tâche des enseignants et des directeurs et les préjugés de la population en général, pendant que les partisans de l'intégration mentionneront la logique du maintien de l'enfant dans son milieu naturel, l'élimination de l'étiquetage des enfants, la stimulation des groupes plus évolués, l'éveil de la tolérance et de l'acceptation des différences chez les enfants et chez les adultes.

Il convient alors d'être vigilant dans l'implantation de cette organisation pédagogique car les enfants ne doivent pas servir de cobaye. Nous espérons qu'il est fini le temps où seule la bonne volonté des gens importait. Il reste donc à réaliser, avec les principaux intervenants, des instruments valables, des systèmes d'évaluation pratiques et à définir la façon dont les élèves seront évalués; s'ils ne devaient l'être qu'en regard des acquisitions académiques, le modèle proposé n'aurait atteint que partiellement ses objectifs.

7. BIBLIOGRAPHIE

Armstrong, J.R., Individually Guided Education (IGE): One Model For Mainstreaming, Focus on Exceptional Children, vol. 8, #7, December 1976, pp. 1-11.

Barksdale, M.W., Atkinson, A.P., A Resource Room Approach to Instruction for the Educable Mentally Retarded. Focus on Exceptional Children, vol. 3, 1971, pp. 12-15.

Birch, J.W., Mainstreaming, Reston, CEC, 1974.

Birch, J.W., Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1974.

Birch, J.W., Mainstreaming that Works in Elementary and Secondary Schools, Journal of Teacher Education, vol. 27, #6, December 1976.

Blum, E.H., The Now Way to Know: The Madison Plan as an Alternative to Special Class Placement: An Interview with Frank Hewitt. Education and Training of the Mentally Retarded, vol. 6, #1, February 1971, pp. 29-42.

Bookbinder, S., What Every Child Needs to Know, The Exceptional Parent, vol. 7, #4, August 1977, pp. 161-163.

Cartwright, P. et C., "Guiding the Lilly: Comments on the Training Model". Exceptional Children, November 1972, pp. 231-234.

Chase, F.S., IGE as a Focus for Educational Reform and Renewal, Journal of Teacher Education, vol. 27, #3, 1975.

Cruickshank, W.M., The False Hope of Integration, Slow Learning Child, vol. 21, #2, July 1974, pp. 67-83.

Deno, E., Instructional Alternatives for Exceptional Children, CEC, Rexton, 1973.

Deno, E., Special Education as Developmental Capital, Exceptional Children, vol. 37, #3, 1970, pp. 229-237.

Dunn, L.M., Special Education for the Mildly Retarded- Is much of it Justifiable? Exceptional Children, vol. 35, 1968, pp. 5-22.

Foster, G.G., Reese, J.H., I would'nt have seen it if I hadn't beleived it. Exceptional Children, vol. 41, #7, 1975, pp. 469-473.

Francis, S., IGE as a Focus for Educational Reform and Renewal, Journal of Teacher Education, 1975.

Fullon & Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation. Review of Education Research, #47, 1977.

Gallagher, J.J., The Special Education Contract for Mildly Handicapped Children, Exceptional Children, vol. 38, #7, 1972, pp. 527-535.

Glavin, J.P., Quay, H.C., Werry, J.S., Behavioral and academic gains of conduct problem children in different classroom settings. Exceptional Children, 1971, vol. 37, pp. 441-446.

Goodman, H., Gattlieb, Harrisson, R.H., Social Acceptance of EMR integrated into a nongraded elementary school, American Journal of Mental Deficiency, vol. 76, 1972, pp. 412-417.

Grotsky, J.N., The Concept of Mainstreaming: A Resource Guide for Regular Classroom Teachers. Sponsoring Agency- Bureau of Education for the Handicapped. Washington, D.C., 1976.

Guskin, S.L. & Spicker, H.H., Educational Research in Mental Retardation, in N.R. Ellis, International Review of Research in Mental Retardation, vol. 3, Academic Press, 1968, pp. 217-278.

Hammill, D., The Resource Room Model in Special Education, Temple University, Journal of Special Education, vol. 61, #4, 1972, p.349.

Hansen, P.A., L'intégration dans l'univers de l'enfance inadaptée, L'enfant et son environnement, Actes du Colloque, Sherbrooke, juillet 1980, pp. 141-151.

Hobbs, N., The Futures of Children, San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

Iano, R.P., Sociometric status of retarded children in an integrative program, Exceptional Children, vol. 40, #4, 1974, pp. 267-271.

Jordan, J.B., Teacher, Please Don't Close the Door: The Exceptional Child in the Mainstream, CEC, Rexton, 1976.

Kaufman, M.J., Gottlieb, J., Agard, J.A. & Kukic, M.B., Mainstreaming: Toward an Explication of The Construct, Focus on Exceptional Children, vol. 7, #3, 1975, pp. 1-12.

Kaufman, M.J. and Others, Project Prime. Interim Report Year One 1971-72. (Purpose and Procedures). Sponsoring Agency- Bureau of Education for the Handicapped. Washington, D.C., January 73.

Kendall, D., Toward Integration, Special Education in Canada, vol. 45, #1, 1971, pp. 19-34.

Kirby, D.F., Renovate, Rejuvenate and Release: A Plan to Abolish the Special Class, Pointer, vol. 17, #3, Spring 1973, pp. 170-175.

Kirk, S.A., Research in Education, in H.A. Stevens & R.Heber, Mental Retardation, Chicago, : University of Chicago Press, 1964.

Klausmeier, H.J., Morrow, R.G., Walter, J.E., Individually Guided Education in the Multiunit School, Madison, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, 1968.

Klausmeier, H.J., Quilling, M.R., Sorenson, J.S., Way, R.S. & Glasrud, G.R., Individually Guided Education in the Multiunit Elementary School. Guidelines for Implementation, Madison, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, 1971.

Klausmeier, H.J., Origin and Overview of IGE, Book in preparation, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, 1975, chapter 1.

Klausmeier, H.J., The Multiunit Elementary School and Individually Guided Education, Exceptional Children, vol. 38, 1972, pp. 527-535.

Klausmeier, H.J. principal investigator, & Evers A.N., IGE-MUS-E, First Year Implementation Cost Survey, Madison, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, May, 1973.

Koritzinsky, K.K., White, S.J., IGE-MUS-S: An instructional management system for secondary schools, Madison, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, August, 1973.

Krupski, A., A Critical Look at Mainstreaming: What does it mean for teachers? Telemetry UCLA Graduate School of Education, vol.6, 1978, pp. 1-3.

Lilly, M.S., A Training Based Model for Special Education, Exceptional Children, vol. 37, #10, Summer 1971.

Lilly, M.S., Special Education: A Teapot in a Tempest, Exceptional Children, vol. 37, 1970, pp. 43-44.

Lilly, M.S., "Special Education in Transition": A competency Base for Classroom Teachers. Conférence présentée au Special Education Leadership Conference, Minneapolis, Minnesota, December, 1974.

Lilly, M.S., Special Education- A Cooperative Effort. Theory into Practice, vol. 14, #2.

Macmillan, D.L., Special Education for the Mildly Retarded. Servant or Savant. Focus in Exceptional Children, vol. 2, 1971, pp. 1-11.

Mercer, J., IQ: The Lethal Label, Psychology Today, vol. 6, #4, 1972, pp. 44-47, 95-97.

Reger, R., Koppmann, M., The Child-Oriented Resource Room, Exceptional Children, vol. 37, 1971, pp. 460-462.

Reynolds, M.C., Davis, M.D., Exceptional Children in Regular Classrooms, Minneapolis, MN Department of A.V., Extension 1971.

Reynolds, M.C., Criteria in the Public Education of the Severely Handicapped, November 2, 1973.

Reynold, M.C., Framework for Considering Some Issues in Special Education, Exceptional Children, vol. 28, 1962, pp. 367-370.

Robinson, M., A Guide to our School, Carrie Busey School, Champaign, Illinois.

Rosenthal, R., Jacobson, L., Teachers Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains, Psychological Reports, vol. 19, 1966, pp. 115-118.

Sabatino, D., Resource Rooms: The renaissance in special education, Journal of Special Education, vol. 6, 1972, pp. 335-347.

Sarason, S., Doris, J., The Education for all Handicapped Children Act (Public Law 94-142): What does it say?

Weiner, L.H., An investigation of the effectiveness of resource rooms for children with specific learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, vol. 2, 1969, pp. 223-229.

Wiederholt, J.L., Planning Resource Rooms for the Mildly Handicapped, Focus on Exceptional Children, vol. 5, #8, 1974.

Wolfensberger, W., The Principle of Normalization in Human Services, Toronto: NIMR, 1972, 258p.

-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'

Documents du ministère de l'Education.

L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action. Gouvernement du Québec, M.E.Q., 1979.

L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. M.E.Q., 1978.

Le Rapport Copex, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Québec, 1976.

L'Ecole catholique en projet. Guide de mise en route. Séries de l'Enseignement catholique, M.E.Q., 1980.

Le projet éducatif de l'Ecole, Division générale des réseaux, M.E.Q., 1980.

Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. Division générale du développement pédagogique, M.E.Q., 1981.

Les parents dans l'école: ils font quoi? dans quelle limite? pourquoi et vers quoi? Service général de communication. Québec, 1975.

<u>Autres</u>

Beaulieu, Ginette, Finie l'éducation en vase clos pour l'enfance en difficulté, <u>La revue scolaire</u>, #9, mai-juin, 1979.

Giroux, Normand, " Quelques définitions de l'intégration ", tiré de la Conférence d'ouverture du congrès du C.Q.E.E., novembre, 1973, p.8.

Godbout, Ghislain, La gestion des classes multi-âges, <u>Vie pédagogique</u>, #13, 1981, pp. 9-13.

Paquette, Claude, <u>Le Projet Educatif</u>, Les Editions N.H.P., Victoriaville, 1979.

<u>Le sort des enfants en difficulté</u>, C.E.Q., Centrale de l'Enseignement du Québec, mai, 1981.

Le <u>Rapport Parent</u>, édit. Fides, 1964, tome 2.

8. ANNEXES

ANNEXE 1

LA LOI 94-142 - The Education for all Handicapped Children Act

Dans les années qui ont suivi la dernière guerre, des pratiques se sont établies qui ont conduit à une situation de fait où les enfants handicapés étaient exclus des classes régulières. En même temps, se sont développés des services spéciaux pour les enfants handicapés.

Depuis la dernière décade, deux lois importantes pour les enfants handicapés ont été votées par les législateurs américains: la loi 93-380, en 1974 et la loi 94-142, en 1975. La loi 93-380 appelée "Education of the Handicapped Amendments" 1974, prévoyait en plus de subsides particuliers aux Etats pour les enfants handicapés, la non discrimination des enfants handicapés et leur éducation dans le milieu le moins restrictif possible. Dans le dossier de la loi 93-380, un rapport faisait état de la situation suivante en 1974, aux Etats-Unis:

- un million sept cent cinquante mille enfants n'avaient pas accès aux services de l'éducation publique,
- la moitié des enfants handicapés recevaient des services inadéquats par rapport à leurs besoins, les enfants handicapés étaient estimés à huit millions,
- beaucoup d'enfants avaient des handicaps non détectés ou étaient mal classés et ne bénéficiaient pas des facilités éducatives existantes.

La présentation de ce rapport dans le cadre de l'amendement apporté à la loi 93-380, allait déclencher une autre opération qui a conduit à la loi 94-142.

La loi 94-142 a été votée le 29 novembre 1975. Elle est devenue effective le 1er octobre 1977. ("U.S.A. PUBLIC LAW 94-142. The Education for all Handicapded Children Act").

Cette loi oblige les agences locales, d'état, régionales et nationales, spécialisées en éducation à:

- identifier tous les enfants (desservis et non desservis) ayant besoin de services d'enseignement spécialisé; cette mesure s'applique pour les enfants de 3 à 21 ans;
- évaluer tous les enfants inadaptés au moyen de diagnostics et de méthodes d'évaluation non discriminatoires;
- rendre accessible à tous les enfants handicapés "une éducation publique, gratuite et appropriée";
- établir un programme d'enseignement personnalisé (P.E.P.) pour chaque enfant inadapté, programme devant être réévalué au moins annuellement; les éléments majeurs du programme d'enseignement personnalisé sont:
  - l'établissement du bilan éducatif actuel de l'enfant;
  - l'établissement d'objectifs annuels, incluant des objectifs d'apprentissage à court et à long terme;
  - l'établissement d'une éducation spécifique spécialisée pour chaque enfant et les services qui s'y rapportent;
  - la mise en place de procédures et de moyens d'évaluation avec des échéances, pour déterminer, au moins sur une base annuelle, si les objectifs d'apprentissage prévus à court terme, ont été atteints.
- placer les enfants handicapés dans l'entourage le moins restrictif possible mais répondant le plus à leurs besoins;
- fournir des garanties légales visant à protéger les droits des enfants handicapés et de leurs familles.

ANNEXE 2

ETUDE DES COUTS POUR L'IMPLANTATION DU IGE-MUS-E DURANT LA PREMIERE ANNEE D'IMPLANTATION

Les recherches et les découvertes qui découlent des changements continuels que nous rencontrons dans notre monde moderne ont permis l'exploration et l'exploitation de connaissances et de ressources nouvelles dans tous les secteurs d'activités. L'éducation n'échappe pas à cet élan irrésistible. Elle est confrontée à des défis modernes et exigeants qui appellent des réponses diverses et complexes. Un de ces grands défis émerge de tous les autres et a provoqué un grand nombre de réponses de la part des chercheurs: Comment répondre adéquatement aux besoins particuliers des enfants en respectant leurs différences individuelles dans un système obligatoire géré par l'Etat?

Le IGE-MUS-E (Individually Guided Education in the Multi-Unit Elementary School) est une des réponses intéressantes à ce grand défi.

Le IGE-MUS-E est un système d'éducation qui vise à obtenir une meilleure performance de la part des enfants tout en tenant compte de leurs différences individuelles au niveau des apprentissages, des styles d'apprentissage et de d'autres caractéristiques personnelles: motivation, intérêts, goûts, ... (Klausmeier, 1975).

Ce système d'organisation des enseignements en plusieurs unités multi-âges a été décrit comme la " première alternative réaliste face à la classe traditionnelle uni-âge". (Chase, F.) Il comprend d'autres caractéristiques qui lui sont propres: les prises de décision en équipes et en collégialité, un personnel plus complet et plus diversifié et un plan d'enseignement individualisé pour

chaque enfant.

Ce concept d'une école avec plusieurs unités multi-âges a commencé à s'implanter rapidement au milieu des années 1965-66 au Wisconsin.

Dès 1971-72, la plus haute autorité en éducation aux U.S.A. (The Department of Health, Education and Welfare and the Office of Education) a selectionné le MUS-E comme modèle à implanter à travers tout le pays. Déjà en 1972-73, environ 1000 écoles avaient choisi le ICE-MUS-E. Devant cette grande popularité, le "Department of Education of Washington" a subventionné une étude sur les coûts d'implantation du ICE-MUS-E.

Objectifs précis de cette étude

Il s'agissait de déterminer l'augmentation ou la diminution des dépenses encourues dans la première année de l'implantation du ICE-MUS-E dans un certain nombre d'écoles de milieux différents (rural, semi-rural et urbain) et de clientèle scolaire aussi différente (moins de 300 élèves, de 300 à 700 élèves et plus de 700 élèves).

Méthodologie

Un système de sélection complexe et précis identifia un certain nombre d'écoles qui devaient répondre à des critères pré-déterminés:

- être dans sa première année d'implantation;
- appartenir à l'une ou l'autre des catégories d'école:
  - -milieu urbain -selon un nombre d'élèves déterminé,
  - -milieu semi-urbain - selon un nombre d'élèves déterminé,
  - -milieu rural - selon un nombre d'élèves déterminé;

.accepter de répondre à un questionnaire général élaboré par le R. & D. Center of Wisconsin

Dans un premier temps 44 écoles furent choisies pour participer à cette étude: 6 du Colorado; 5 du Connecticut; 6 de l'Illinois; 6 de l'Indiana; 6 du Minnesota; 4 de l'Ohio; 5 du South Carolina et 6 du Wisconsin. A cause de difficultés techniques reliées surtout au retard apporté à recevoir les questionnaires complétés, 39 écoles furent finalement retenues pour cette étude confiée à Nancy A. Evers du R. & D. Center of Wisconsin.

Afin de mieux cerner le problème, la responsable du projet Nancy A. Evers a décidé d'étudier les coûts d'implantation reliés à des secteurs précis et mesurables.

Dans l'implantation du IGE-MUS-E comment se sont comportés les secteurs suivants:

a) les élèves - quant à l'absentéisme et au vandalisme;
b) le personnel - quant aux ajouts de personnel et aux salaires plus élevés;
c) le perfectionnement et le développement du personnel;
d) le matériel didactique et l'équipement;
e) les aménagements dans les écoles et le mobilier supplémentaire.

<u>Résultats de l'étude</u>

. <u>Dans le secteur des coûts/élèves</u>

La majorité des écoles n'a rapporté aucune augmentation, ni diminution des dépenses pour ce qui est du vandalisme et de l'absentéisme chez les élèves.

Vandalisme: 32 écoles = statu quo
7 écoles = diminution - $160./école moyenne

Absentéisme: 23 écoles = statu quo
4 écoles = augmentation
12 écoles = diminution

• Dans le secteur des coûts/personnel

La majorité des écoles n'a rapporté aucune augmentation, ni diminution dans le nombre de professeurs, de personnels de cadre et de soutien, de professeurs spécialisés, de suppléants et de moniteurs

- 31 écoles = statu quo
- 3 écoles = augmentation: moyenne 4 personnes
- 5 écoles = diminution: moyenne 1.7 personnes

La majorité des écoles a rapporté une augmentation dans le nombre des professionnels non enseignants: l'augmentation moyenne était de 4 personnes. Soulignons selon l'article, l'absence chronique des services parapédagogiques dans la plupart des écoles avant l'implantation du IGE-MUS-E.

17 écoles = statu quo
22 écoles = augmentation: moyenne 3 personnes.

La majorité des écoles n'a rapporté aucune augmentation significative de salaire pour les chefs d'unité, les professeurs, les P.N.E. et les autres personnels de l'école autre que les augmentations de salaire prévues dans les conventions collectives.

26 écoles = statu quo
9 écoles = augmentation - moyenne $1060./école
4 écoles = sans réponse

• Dans le secteur du perfectionnement/développement du personnel

La majorité des écoles a rapporté une augmentation des dépenses quant au matériel nécessaire pour le perfectionnement. L'augmentation moyenne se situe à $250/école.

16 écoles = statu quo
23 écoles = augmentation

La majorité des écoles a rapporté une augmentation des dépenses pour ce qui est de l'organisation des conférences et des colloques pour le personnel: l'augmentation moyenne se situe à $500/école.

9 écoles = statu quo
30 écoles = augmentation

• Dans le secteur du matériel didactique et de l'équipement

La majorité des écoles a rapporté une augmentation des dépenses quant au matériel didactique.

13 écoles = statu quo
9 écoles = sans réponse
17 écoles = augmentation moyenne $1030/école

La majorité des écoles n'a rapporté aucune augmentation, ni diminution des coûts quant à l'équipement des écoles.

20 écoles = statu quo
7 écoles = sans réponse
12 écoles = augmentation moyenne $1000/école

• Dans le secteur de l'aménagement et de l'équipement de l'école

La majorité des écoles n'a rapporté aucune augmentation, ni diminution dans les coûts quant à l'aménagement et à l'équipement des écoles.

Autres considérations

La majorité des écoles a rapporté une forte augmentation dans l'utilisation du matériel didactique, de l'équipement audio-visuel, etc. .

7 écoles = statu quo
31 écoles = augmentation
1 école = diminution

La moitié des écoles a reçu des subventions spéciales pour l'implantation

du IGE-MUS-E.

petites écoles	(300 élèves)	de $300 à $30000 par école
moyennes écoles	(de 300 à 700 élèves)	de $150 à $13000 par école
grandes écoles	(plus de 700 élèves)	de $50 à $ 1600 par école

Conclusion

La lecture de cette étude, tout en étant révélatrice, suggère fortement que d'autres chercheurs assurent une suite aux nombreuses questions qui découlent de ce document. Nous aimerions citer entre autres:

- Quels sont les facteurs spécifiques du IGE-MUS-E qui ont causé les augmentations ou les diminutions des dépenses?
- Quelles sont les augmentations réelles et fonctionnelles dans l'utilisation du matériel et de l'équipement des écoles?
- Y a-t-il une relation significative entre les coûts et l'efficacité dans l'implantation d'un nouveau système d'enseignement?
- Y a-t-il d'autres secteurs qui n'ont pas été touchés par cette étude et qui pourrait avoir de l'influence sur le système IGE-MUS-E ?
- Les coûts exprimés en dollars sont-ils plus importants que des changements moins mesurables qui se sont faits pendant et depuis l'implantation du IGE-MUS-E ? Relations adultes-enfants, adultes-adultes. Comment évaluer en dollars cette évolution et ces changements dans les mentalités et le vécu des adultes et des enfants?

UN MODELE "I.G.E. - M.U.S." POUR LES ECOLES SECONDAIRES

Le modèle "I.G.E. - M.U.S. - E" qui a débuté dans les écoles primaires aux alentours des années 1964 a trouvé son écho dans les écoles secondaires américaines dans les années 1972-73.

La présente annexe contient un aperçu historique de ce modèle et une brève description de ses composantes à la fois théoriques et organisationnelles. Les expériences rattachées à la mise en application de ce modèle dans les écoles secondaires américaines, en particulier de l'Etat du Wisconsin, ont été publiées dans un rapport fait par Koritzinsky K. et White S..

Historique

Le modèle "I.G.E. - M.U.S. -E" appliqué dans les écoles élémentaires de plusieurs états américains (au-delà de 14 états américains au début des années 1972-73) a eu une telle popularité que les partisans de ce modèle ont voulu qu'il y ait une suite dans les écoles secondaires.

En 1972, les recherches ont commencé visant à trouver un modèle de gestion pour appliquer au secondaire le modèle "I.G.E.-M.U.S.". Ces recherches ont été faites par le "Research and Development Center for Cognitive Learning of Wisconsin University". L'élaboration de ce modèle applicable au secondaire, s'est faite progressivement. Mentionnons les étapes importantes suivantes:

- au début de 1972, la préparation d'un document écrit présentant la théorie du " I.G.E.-M.U.S." pour le secondaire;

- en avril 1972, il y eut la mise sur pied de plusieurs tables de travail sur le sujet;
- de juillet à décembre 1972, il y eut la rédaction de documents avec la participation de plusieurs personnes affectées à l'élaboration de ce projet;
- au début de 1973, ce fut la présentation du projet finalisé accompagné de documents touchant l'aspect budgétaire, les besoins et les spécifications reliées à l'application du programme;
- en mars 1973, il y eut rencontre des directeurs d'écoles et des professeurs sur ce projet et préparation pour la mise en application du modèle pour septembre 1973;
- en avril 1973, rédaction finale des documents portant sur les besoins et les spécifications reliés à l'application de ce modèle pour les écoles secondaires.

Il est intéressant d'observer l'importance accordée à la préparation des documents reliés à ce modèle. Les travaux préparatoires ont débuté en janvier 1972 et le modèle a été appliqué en septembre 1973. Il est à noter aussi la collaboration intense entre le milieu universitaire et les agents d'éducation du milieu scolaire dans l'élaboration des documents reliés à l'application du modèle "I.G.E.-M.U.S." pour le secondaire.

<u>Description du modèle</u>

Le modèle "I.G.E.-M.U.S.-S.", pour le secondaire, s'inspire de la même philosophie de base que le modèle "I.G.E.-M.U.S.-E.", pour le primaire, par le respect des différences individuelles de chaque élève, par la recherche de moyens adéquats pour répondre aux besoins de chacun, et par l'application du progrès continu, et de l'enseignement individualisé. Toutefois, le modèle du secondaire est différent de celui du primaire, quant aux objectifs poursuivis au premier cycle du secondaire et au deuxième cycle et également à cause

de l'âge des élèves. En particulier, l'élève participe beaucoup plus au secondaire, dans les prises de décision qui concernent son programme personnel dans toutes ses dimensions. Aussi, le modèle du secondaire présente un cadre organisationnel différent de celui du primaire, surtout au deuxième cycle du secondaire.

Le modèle "I.G.E.-M.U.S.-S." comporte les sept éléments majeurs suivants:

1. un programme d'enseignement caractérisé par le progrès continu, l'enseignement individualisé, la participation des élèves aux décisions concernant les objectifs collectifs et individuels à fixer, l'accessibilité des matériaux requis pour le groupe et pour chaque étudiant afin d'atteindre les objectifs fixés.
2. un climat d'apprentissage qui se définit comme un état d'esprit, qui s'exprime dans des attitudes, lesquelles favorisent dans le milieu le développement de valeurs, et l'atteinte des objectifs fixés.
3. la mesure et l'évaluation, nécessaire pour identifier les besoins de chaque élève et pour assurer la continuité de ses progrès.
4. une organisation adéquate, avec des objectifs éducatifs différents pour chacun des deux cycles du secondaire et un cadre organisationnel différent pour chacun des deux cycles.
   - Au 1er cycle du secondaire (11 - 14 ans), l'accent est mis sur les activités d'apprentissage, l'exploration, la formation générale. Au plan organisationnel, l'école est organisée en unités dont trois sur quatre sont dites académiques et une est organisée selon les champs d'intérêts. Chaque unité comprend un chef d'unité, des professeurs, des étudiants regroupés en multi-âges, des aides-cléricales, des aides à l'enseignement, et un conseiller. Au niveau de l'école, tous les chefs d'unité se retrouvent dans le comité de la promotion de l'enseignement, avec le directeur, des représentants des professionnels non enseignants, et des représentants du district scolaire.

   - Au 2e cycle du secondaire (14 - 16 ans), l'accent est mis sur la spécialisation, un nombre moindre d'élèves par unité, un encadrement

plus souple. Au plan organisationnel, au premier cycle, il était question d'unités, au deuxième cycle, il est question de divisions. Les divisions se réfèrent au secteur d'enseignement. Ainsi, il y a la division des sciences de l'environnement, de la technique appliquée, des sciences de l'administration, des sciences humaines, et des arts et de la communication. Dans chaque division, il y a un chef de division, des professeurs, des étudiants regroupés en multi-âges, des aides à l'enseignement, des aides cléricales, et un conseiller. Tous les chefs de division se retrouvent dans le comité de la promotion de l'enseignement avec le directeur et ses adjoints, des représentants des conseillers, des parents, des étudiants et du district scolaire.

Dans la formation des unités ou des divisions, les facteurs suivants sont considérés comme importants pour assurer le succès de l'application du modèle:

- mise sur pied de groupes multi-âges de deux ou plusieurs degrés dans un contexte multidisciplinaire;
- mise en application du progrès continu;
- mise sur pied d'équipes d'enseignement individualisé;
- un nombre variant entre 90 et 200 étudiants par unité ou division;
- nomination de chefs d'unités ou de division selon le cas;
- planification en équipe, dans chaque unité, des stratégies d'enseignement;
- participation aux prises de décision des professeurs, des étudiants entre autre en ce qui touche les programmes d'enseignement;
- variété dans la formation des groupes à l'intérieur de chaque unité;
- approche d'enseignement individualisé dans chaque unité;
- utilisation du programme d'enseignement adopté pour l'école;
- accès à des instruments d'évaluation valides;
- préoccupation de recherche et de développement;
- participation des étudiants aux prises de décision;
- souplesse dans l'horaire des étudiants;
- relations: maison, école, milieu.

5. la participation aux prises de décision, en particulier au 2e cycle du secondaire où les étudiants font partie du comité de la promotion de l'enseignement au niveau de l'école et aussi dans la détermination des objec-

tifs de chaque élève et du groupe dont il fait partie.

6. des relations entre la maison, l'école et le milieu. Ce modèle attache une très grande importance à la communication systématique entre tous les agents d'éducation dont l'école est un élément parmi tant d'autres.

7. la recherche et le développement qui permettent de corriger les déficiences du modèle et son amélioration pour mieux répondre aux besoins de chaque élève.

Conclusion

La force du modèle "I.G.E.-M.U.S.-S." ne repose pas sur l'un ou l'autre de ses éléments, mais sur l'interaction des sept éléments du modèle.